أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النــص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد:

غازي محمد عطيّة الربيحات

بإشراف:

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية

تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

2009

تفويض الجامعة

أنا الطالب **غازي محمد عطية الربيحات** أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الإسم: غازي محمد عطية الربيحات

التوقيع:

التاريخ: 18 \ 8 \ 2009

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها "أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن" وأجيزت بتاريخ: 27 / 7 /2009 .

أعضاء لجنة المناقشة :		**التوقيع**
الأستاذ الدكتور عدنان الجادري	رئيساً	
الدكتور أديب حمادنه	عضواً	
الدكتور ناصر المخزومي	عضواً	
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	عضواً ومشرفاً	

الإهداء

بكل مشاعر العرفان أهدي   بإجلالٍ لركب المهتدينا
وسقت تواضعاً يحدوه جهدٌ   بعون الله أشكره يقينا
إلى الأبوين أزجيت اصطباري   وألهج بالدعاء لهم مدينا
دعوت الله يغمرهم بعفوٍ   جنى الفردوس يسكنهم عرينا
لجامعةٍ بها الأعلام خطوا   بنور العلم أمجاداً تقينا
بها العلماء قد زانوا بنهجٍ   شموعاً تشعل الأجواء فينا
لنا في اللجنة الغراء قول   من الأعماق نهدي ما حيينا
ألا يا جادري لكم حملتم   لواءً للعلوم به رقينا
جُبلت تواضعاً ينميه نبلٌ   يفوح شذاه عطراً ياسمينا
أيا يا عبد رحمانٍ سأهدي   لشخصكم الكريم جنىً حصينا
فيا عجباً لأجل لأجل علمٍ   وجدت قناتكم لا لن تلينا
حمادنةٌ زهى علماً وخلقاً   كأخلاق التقاة المخلصينا
له قول إذا ما قال حقٌ   كنور الشمس يسطع مستبينا
أمخزوميٌّ فيكم قد تجلَّت   حصافة رأيكم علماً رزينا
إلى كبد الحقيقة بتَّ تسعى   فقنص الماس طبع الماجدينا
تشرفت القوافي حين لاحت   بها أسماؤكم عقداً مزينا
وأشرقت الحقيقة حيث كنتم   من الفرسان جنداً مخلصينا
إلى الأبناء مني في وفاءٍ   وزوجٍ عاش في كنفي معينا
إلى الإخوان والأخوات ممن   لظى الوجدان يسقيهم حنينا
إلى الأحرار والشرفاء ممن   قضوا شرفاً لدى المولى ثمينا
إلى كل الثكالى حيث باتت   يحرّق دمعها جفناً حزينا
إلى من خطّ حرفاً في عروقي   وأشعل علمه نوراً مبينا
لمن لبّى النداء لدحر ظلمٍ   وقد جعل الجهاد له قرينا

الشكر والتقدير

الحمد لله العظيم، خالق الكون والقدر، والصلاة والسلام علـى نبينا سيد الخلـق والبشر.

أما وقد أعانني المولى المعين سبحانه بقدرته على إنجاز هذا العمل المتواضع؛ فإنه لا يسعني وقد فاضت سريرتي بكل مشاعر الامتنان، أن أزجي بموفور شكري إلى أستاذي الفاضل الدكتور عبد الرحمن الهاشمي، الذي لطالما طوق عنقي بفضل قبوله الإشراف على هذه الأطروحة، حيث كان بسعة علمه، وفيض عطائه، وجميل حكمته، وطول صبره، ودماثة خلقه، وشدة ذوده عن حياض العربية وإخلاصه لها، المنارة التي أهتدي بسطوع ضيائها، وحسن جلائها، فضرب بذلك أروع الأمثلة وأسماها.

ولا يسعني في هذا المقام الجليل إلا أن أسوق جزيل شكري وعظيم امتناني إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور عدنان الجادري، والدكتور أديب حمادنه، والدكتور ناصر المخزومي، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، حيث كان وشاحا من الشرف العظيم الذي أتوشح بردائه وأتشرف بلقائه ما زلت حيا.

كما أتقدم بشكري إلى السادة أعضاء لجنة التحكيم، ومديري المدارس المتعاونة ومديراتها، والمعلمين والمعلمات، الذين عملوا بكل كفاية وإخلاص، وإلى الطلبة الذين جدوا واجتهدوا والتزموا وتفاعلوا في تطبيق أدوات هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر كل من أسهم معي وأعانني على إنجاز هذا العمل. داعياً المولى العظيم أن يكون خالصاً لله تعالى.

المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد:

غازي محمد عطيّة الربيحات

بإشراف:

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك اختلاف في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى اختلاف استراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية)؟
2. هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية) في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟
3. هل هناك اختلاف في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن تعزى إلى اختلاف استراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية)؟
4. هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية؟

تكون أفراد الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستي العيص الثانوية للبنين، وعين البيضاء الثانوية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة، للعام الدراسي 2009/2008 موزعين على أربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائياً بواقع شعبتين لكل منهما.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث اختباراً لاستيعاب النصوص الأدبية، واختباراً لقياس التفكير الناقد، جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، وطبقا على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعد الباحث كذلك دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعاً لخطوات استراتيجية تنال القمر. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتحليل التباين الثنائي المشترك (Two way ANOCOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من الاختبارين. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1 – وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في استيعاب النصوص الأدبية تعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر.

2– لا يوجد تفاعل بين الاستراتيجية والجنس عند مستوى (a=0.05) في استيعاب النصوص الأدبية.

3– وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر.

4– لا يوجد تفاعل بين الاستراتيجية والجنس عند مستوى(a=0.05) في مستوى التفكير الناقد.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث باستخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الأساسية، وبضرورة تنمية التفكير الناقد.

The Effect of The POSSE Strategy on Comprehending Literary Text and Critical Thinking among the Basic Stage Students in Jordan.

Prepared by:
Ghazi Mohammad Atieh Rbehat .

Supervised by:
Professor Abid Al- Rahman Al- Hashemi

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of the **POSSE** strategy on developing the comprehension of literary text and critical thinking among the basic stage students in Jordan .To achieve this aim , the study attempts to answer the following questions :

1- Is there any difference in comprehending literary text and critical thinking attributed to the teaching of the (POSSE strategy or any other ordinary strategy)?

2- Is there any interaction between gender and teaching the POSSE strategy in comprehending literary text among basic stage students in Jordan?

3- Is there any difference in developing students' skills of critical thinking in Jordan, attributed to teaching the posse strategy?

4- Is there any interaction between gender and the POSSE strategy in developing students' skills of critical thinking?

The subjects of this study consisted of (120) students (boys and girls) from the ninth basic grade at Al Eess Secondary School for Boys and Einel-Baydaa Secondary School for girls(both schools of Tafila Directorate

of Education 2008/2009), distributed on four sections which were randomly assigned on two subsections for each.

To achieve the aims of the study, the researcher prepared a test for students, comprehension of literary text, and another test to measure critical thinking. The validity and reliability of both tests were verified out and A pre-test and a post-test were applied on the study sample. The researcher also prepared a teacher's book containing the learning content which was taught in accordance with the POSSE strategy. The means and standard deviations of the students' scores were calculated one way ANOCOVA to check the differences between the means for both tests.

The findings of the study were as follows:

1- There is difference of statistically significance at (0.05 = a) in comprehending literary texts, attributed to teaching the strategy in favor of the students who learnt by using POSSE strategy
2- There are no statistically significant differences at (0.05 = a) level in comprehending literary texts attributed to the effect of the interaction between the strategy and gender.
3- There are statistically significant differences at (0.05=a) level in critical thinking, attributed to teaching strategy in favor of the students who learnt by using the POSSE strategy.
4- There are no statistically significant differences at (0.05=a) level in critical thinking, attributed to the effect of interaction between the strategy and gender.

In the light of the research findings, the researcher recommends that the POSSE strategy be used in teaching literary texts for the basic stage as well as the necessity of developing critical thinking.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعدُّ مهارة استيعاب النّص الأدبي من المهارات اللغوية الأساسية التي ركز عليها منهاج اللغة العربية، ويتمثل ذلك بتعزيز مهارات الطلبة القرائية لتنمية المعلومات، والإفادة من المادة المقروءة في مواجهة حل المشكلات. ومن المهم أن تتصل المهارات القرائية بفهم المادة المقروءة، حتى يعي المتعلم ما يقرأ، ويستوعب، ويلخص، ويميز، في عالم أصبحت فيه المعرفة متاحة من غير ضابط أو رقيب؛ لذا يجب إيجاد القارئ الناقد الفاحص الذي يستطيع أن يصل إلى غايته بكل يسر وسهولة، سواء أكان الذي يقرؤه كتابا أم مجلة أم صفحة ضوئية.

ويستخدم مفهوم استيعاب النص لوصف العملية التي يقوم بها القارئ لفهم المعنى الذي قصده الكاتب في النص؛ وتشمل هذه العملية الاستدلالات التي يتوصل إليها القارئ، ويضيفها إلى المعنى الذي قصده الكاتب سواء أكان ذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة (Anderson,1985).

وهذا يعني أن القراءة عملية عقلية تحتاج إلى الفهم والربط، والاستنتاج. فالغاية المرجوة هي فهم النص المقروء واستيعابه، ونقده، والحكم عليه، وفهم غرض الكاتب.ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها؛ لأن الاستيعاب يشكل جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يستوعب النص الذي بين يديه (عاشور، والحوامدة، 2007). وهذا يتطلب من القاريء الجيد امتلاك مهارات عقلية وثروة لغوية واستراتيجيات لإدراك المعنى القريب والبعيد، والكشف عن غرض الكاتب ومغزاه، والقدرة على نقد المقروء (لافي،2006؛ مدكور،2007).

وبما أن الغرض الأساسي لعملية القراءة، هو تمكين القــارئ مــن اســتيعاب النــصوص القرائية، بوصفه الأساس للبناء المعرفي، ونمو القدرات العقلية، ركزت اتجاهات التدريس الحديثــة على تطوير استراتيجيات لاستيعاب المقروء، حيث إن تطور أي أمة مقترن بما يقرأ أبناؤها، وكيف يفهمون ما يقرؤون (السيد، 1988). وقد سُئل المفكّر فولتير عمن سيقود العــالم فأجــاب:"الــذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون"(الهاشمي،2005).

ويأتي استيعاب النصوص في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية، لما يمثله من أهمية في التواصل، وفهم المقروء. ومن هذا المنطلق لم يعد الاستيعاب مجــرد معرفــة الحقــائق المتضمنة في الرموز المكتوبة، بل أصبح ينظر إليه نشاطاً ذهنياً ذا أبعاد متعددة، ينطــوي علــى تكوين بنية ذهنية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها (ديشين،1991).

ويقوم القارئ عند القراءة بعملية استحضار المفاهيم والصور والمعلومات غير الموجــودة في النص. وبهذا يمكن النظر إلى الاستيعاب على أنه القدرة على التوصل إلى المعنى بإعادة تنظيم المعرفة السابقة، لتتلاءم مع المعلومات والأفكار الجديدة في النص (مدكور،2007). وعــادة يقــوم القارئ بعملية استيعاب النص بتفحص وجهات النظر المختلفة التي يطرحها الكاتب، ثم تحدث عملية التفاعل بين أفكار الكاتب ومعرفة القارئ السابقة، مما يمكنــه مــن الوصــول إلــى اســتنتاجات خاصة(Kaufnan & Kaufnan, 1985). ويرى فولتانو (Vellutino,2003) أن الاستيعاب هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة.

ويجد اندرو (Andrew, 2002) أن الاستيعاب هو القدرة على تنظيم المعرفــة الــسابقة وتفاعلها مع المعلومات الواردة في النص لاستنباط المعنى الذي أراده الكاتب.

أما شيرل وجنكارلا وماريا (Cheryl, Giancarla & Maria, 1997) فقد نظروا إلى عملية الاستيعاب بأنها عملية تمر بمراحل عدة: تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز اللغوية المكتوبة، وبعد عملية الفهم السطحي للمعاني، يحاول القارئ التوصل إلى المعاني التي قصدها الكاتب، واستخلاص الأفكار الرئيسة، ويسمى هذا المستوى: مستوى ما بين السطور. أما المستوى الأخير، ويسمى ما وراء السطور، فإن القارئ يستخلص به تعميمات وأفكار جديدة تساعده على حل مشكلات مشابه.

ويلاحظ مما تقدم أن الاستيعاب عملية عقلية عليا، ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وأن نجاح عملية الاستيعاب يعتمد إلى حد بعيد على خبرة القارئ السابقة، وما يستطيع أن يحمله منها إلى النص المقروء، فالقرّاء الذين لا يمتلكون معارف وخبرات سابقة، سيكون لديهم قصور في إتمام عملية الاستيعاب والوصول إلى الغاية المنشودة، مما يفرغ عملياتهم القرائية من مضمونها، وتصبح عملية آلية قائمة على فك الرموز.

وهذا يتفق وما ذهبت إليه نظريات اللغة وعلم النفس، التي أشارت إلى أن عملية الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطاً ذهنياً يهدف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها (Anderson, 1988).

وتزداد الحاجة إلى الاستيعاب كلما تعددت مناحي القراءة، وتشعبت أطرافها، في هذا العصر الذي تزدهر فيه المعرفة وتزداد تشابكاً وتعقيداً يوماً بعد يوم، حتى أضحت المناهج تغص بألوان المعارف من كل شكل ولون، وهنا تتجلى أهمية الاستيعاب؛ لأنه الأساس لنجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة، والوصول إلى الغايات والأهداف المتوخاة، لاسيما أن الاستيعاب ينمو طردياً مع نمو القارئ اللغوي والمعرفي، فكلما ارتقى القارئ، وهذا يجعل من الضرورة بمكان أن

يتمكن الطالب من مهارات استيعاب النصوص في نهاية المرحلة الأساسية، استعداداً للولوج إلى مرحلة جديدة تعتمد على مهارات الذاتية في التنبؤ، والتلخيص، وإصدار الأحكام بدرجة أكبر (السيد، د.ت).

وذكر عاشور والحوامدة(2007) عدة مستويات للاستيعاب منها الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي، والناقد وتتطور هذه المستويات مع النمو الفردي اللغوي والمعرفي.

ونظراً لأهمية الاستيعاب نادى بعض المتخصصين بضرورة تعليمه بفعالية عالية، لأن القراءة التي تجري من دون وعي للمضمون وفهمه ما هي إلا مجرد عبث (Reed,1992) وهذا ما ذهب إليه عبد المجيد (2000) أن ضعف الطلبة في استيعاب المقرر في الصفوف المتأخرة يؤدي إلى الإحساس بالفشل، وبالنتيجة ترك المدرسة، وهو السبب نفسه الذي يؤدي إلى تسرب العديد من طلبة المرحلة الأساسية.

ويرى جونستون (Johnston، 1986)، أن القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، والاستيعاب هو أحد مظاهر القراءة. وقد أشار جيرالد، وجورج، ولورا (1987)، إلى أن الاستيعاب عملية عقلية تجري على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: وتجري بعد تلقي الرسالة ، وفي هذه الحالة تستخدم مهارات عقلية دنيا.

المرحلة الثانية: تسمى مرحلة النشاط التأملي: حيث يخضع النص المقروء لتدقيق أكثر عمقا، وتحتاج إلى قدرات عقلية أعلى من المرحلة الأولى.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم أو الحكم وتحتاج إلى عمليات عقلية معقدة أكثر من التي استخدمت في مرحلة النشاط التأملي، وكلّ مرحلة بحاجة إلى مهارات إجرائية لفهم الرسائل المكتوبة .

وتأتي أهمية الاستيعاب من أنه الأساس لنجاح المتعلم في المواد الدراسية؛ وأنّ الاستيعاب ينمو طرديا مع نمو القارئ . فكلما تقدم القارئ في المراحل القرائية، قلَّ اعتماده على الاستيعاب الاستماعي وزاد الاستيعاب القرائي (السلامة، 2004).

وتحتل النصوص الأدبية- موضع الدراسة- مكانة مهمة في اللغة، فهي مادة الأدب، ووسيلة البيان عن أفكار نخبة الأمة، وهم الأدباء والشعراء، فينبغي أن يلم الطالب بأكبر قدر منها، تذوقاً، وفهماً، وحفظاً، وإدراكا لمعانيها، ولغتها الرّصينة القوية. ونقد هذه النصوص وفق معايير اتفق أهل العلم عليها. ولعلّ أبرز ما تسهم النّصوص الأدبية فيه تنمية عقول الطلبة، وتعميق الإبداع، فضلاً عن أنها تعكس شخصية الطلبة وانفعالاتهم وطموحاتهم، وتغذي في نفوسهم الثقة والبحث عن المعرفة وملاحظة الجديد فيها؛ لذا لابد أن تكون النصوص المقدمة للطلبة غنية بالبلاغة، والفصاحة، والبيان، واضحة المعنى يستقيها الطلبة ويتفاعلون معها، لبناء حصيلتهم اللغوية، وصقل ألسنتهم وتشكيل ثقافتهم بأبعادها المختلفة.

ولعل الغرض من تدريس النصوص الأدبية يكمن في تنمية الميل الفطري لتذوق الأدب وتقديره (سمك،1998) وتوسيع خبرات الطلبة وتعميق فهمهم للحياة والمجتمع والطبيعة، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغة بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية (أحمد،1998).

وتعد النصوص الأدبية من الوسائل الفاعلة التي تبعث في نفس القارئ، أو السامع المتعة والسرور، كالقصيدة الرائعة، والمقالة البارعة، والخطبة المؤثرة، والقصة الجيدة. وتهدف إلى تدريب الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللغوية، وتربية أذواقهم الفنية والأدبية (أبو مغلي،1999)، كما يعتقد دوبس (Dobbs, 1998) أن مكانة الأدب تتجلى في كونه يمثل الجزء

الحيوي من المنهج التعليمـــي؛ لأنه يزود الطلبـــة بخبرات جمالية قيَمة تكـــسبهم فهمـــاً أفـــضـــل لأنفسهم، والعـــالم الذي يعيشـــون في كنفـــه. ويؤكد هـــذه المكانـــة مجموعـــــة مـــن التربـــويين (Anderson, 1991; Leshoff, 1995) حيث يـــرون أن تعليم الأدب يمكن أن يستخدم لتحسين اللغة والاتصال، والتفكير النقدي، ومهارات حلّ المشكلات تمكن الطلبة من تطوير أحكام نقدية على الأعمال الأدبية. فدراسة النص الأدبي وتحليله وتفحصه، ومعرفة مواطن التأثير لهذا العمـــل هـــي المهمة الأساسية للنقد الأدبي (Anderson, 1991).

إن استيعاب النصوص الأدبية له بالغ الأهمية؛ فهو يؤدي إلى توسيع خبرات الطلبة، ويعَمق فهمهم لحياتهم، وينمي لديهم التذوَق الجمالي والحسي والوجداني. وما يؤكد أهمية استيعاب النص، ما أشارت إليه توصيات مؤتمرات التطوير التربوي، التي عقدت في الأردن بـــشكل خـــاص والـــوطن العربي بشكل عام، ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر التطوير التربوي عام (1987) الذي ركـــز علـــى أهمية التفكير، والاهتمام بعقل المتعلم، وضرورة إكساب المتعلم مهارات قرائية تمكنه مـــن مواكبـــة التقدم بالاعتماد على قدراته العقليـــة (المؤتمـــر الوطني الأول للتطوير التربوي،1988) .

وأظهر مؤتمر التطوير التربوي في عام 1995 العناصر التي ستتبع من أجـــل التطـــوير التربوي الإسلامي. حيث ركز على العمل التعاوني، وتنمية قدرات الطلبة على حـــل المـــشكلات، وتنمية التفكير العلمي المنطقـــي. ومن المرتكزات التي أقرها المؤتمر حتى تنسجم مناهـــج اللغـــة العربية مع التوجهات الحديثة: الإفادة من الدراسات التربوية الحديثة لرفد محتوى اللغة العربيـــة، والاهتمام بمهارة التعبيـــر والفهم.

وعلى الصعيد العربي عقد عام 1995 في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية في لبنان، مؤتمـــر التطوير التربوي الإسلامي، وقد أفرد المؤتمر جلسة خاصة لتطويـــر منهاج اللغـــة

العربية، لاسيما، مشكلة استيعاب النصوص. وقد أوصى المؤتمر بالاهتمام بتطوير القراءة المصحوبة بالفهم، والطلب من كليات التربية إعداد دراسات تساعد على زيادة فهم الطلبة القرائي (معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية ،1997).

وبالرغم من الأهمية الواضحة لعملية الاستيعاب، إلا أن المتتبع يلمس ضعفاً واضحاً لدى المتعلمين، وأن هناك إغفالاً لمستويات الاستيعاب العليا، الأمر الذي يؤدي إلى إحساس المتعلم بالفشل، مما يسبب تدني مستوى المخرجات التعليمية، التي تدخل إلى مؤسسات التعليم العالي مثقلةً بهذه الأعباء، وهذا ما يربك برامج الإعداد، التي يفترض أن تبنى على معارف المتعلم السابقة، وقد اضطرت المؤسسات التعليمية إلى إعادة تكييف برامجها لتلائم المدخلات الجديدة، حيث أدَى ذلك إلى تراجع مستوى المخرجات العليا، لتعود إلى التعليم العام في مستوى أقل من المأمول، وهذا التراجع ينعكس على المستوى القومي في هدر الطاقات البشرية ويحد من إمكانية نجاح الخطط التنموية، في عصر يتجه نحو اقتصاد المعرفة. ويتفق ذلك ومقولة (الزيات، 1998، ص40): " إن الضعف في الفهم القرائي يمثل سبباً رئيساً للفشل المدرسي، ويؤثّر في صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاية الذاتية، بل قد يقود– الفشل القرائي – إلى انحصار تقديره لذاته، وتسربه من المدرسة، وما يصاحب ذلك من خسارة "

لقد بينت معظم الدراسات والبحوث أن هناك ضعفاً واضحاً في مستويات استيعاب النصوص في المراحل الدراسية المختلفة، وبخاصة المراحل العليا. ومن هذه الدراسات التي أشارت إلى هذا الضعف على الصعيد العالمي الدراسة التي قامت بها منظمة (OECD)، المذكورة في بيميل وفان سكوتن (Bimmel & Van Schooten, 2004)، حيث تشير الدراسة إلى تدني مستوى استيعاب النصوص في العديد من البلدان المتقدمة، وتظهر نتائج الدراسة: أن حوالي 15%

من البالغين في هولندا لديهم مشاكل في فهم المقالات في الصحف والمجلات، وتصل هذه النسبة في ألمانيا إلى 14.4% وفي كندا 16.6%، وفي الولايات المتحدة وصلت النسبة إلى 20.7%. إن هذه النسب تدق ناقوس الخطر كما يقول الكاتب.

ولقد ورد في الدراسة التي أجراها روبرت ثورندايك في خمس عشرة دولة، التي أوضحت أن الفرق في نتائج امتحانات القراءة، وفهم المقروء، بين الطلبة، لم يكن بسبب اللغة التي يتكلمها الطالب، بل بمستوى التحدي العقلي الذي يطرحه السؤال وعدم القدرة على فهم هذا السؤال(حبيب الله،1997).

ومن الدراسات العربية التي اهتمت بهذا الضعف، دراسة موسى (2001) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، حيث ظهر تدني مستوى استيعاب النصوص لدى الطلبة عينة الدراسة، إذ لم ينجح إلا 22% من مجموع الطلبة الذين طبق عليهم الاختبار والذين نجحوا لم يصل منهم أحد إلى المستوى المفضل بل في الحدود الدنيا لاستيعاب النصوص.

وعلى الصعيد الأردني أظهرت نتائج عدد من الدراسات وجود هذا الضعف، كدراسة الهزايمة (1998)، بهدف تقويم استيعاب النص للوحدات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، حيث كشفت نتائج الدراسة وجود ضعف عام في مستوياته المختلفة. وهذا ما أكده المثاني (1995) إذ توصل إلى وجود انخفاض في مستوى استيعاب النصوص لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

ويلاحظ الباحث من خلال خبرته في التدريس في الأردن أن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلبة في مهارات استيعاب النصوص، والتفكير الناقد لديهم، وعدم القدرة على الوصول إلى الفكرة الرئيسة، أو قصد الكاتب بقدراته الذاتية، والشكوى المتزايدة من المدرسين بأن استيعاب الطلبة لا

يصل إلى المستوى المطلوب، الذي ينعكس سلباً على التحصيل في المواد المختلفة. على الرغم من التوجه نحو زيادة الاهتمام بعملية استيعاب الطلبة، وتنمية تفكيرهم، وتعميقه، كي يكونوا على درجةٍ كبيرةٍ لفهم ما يقرؤون.

إن من الأهداف الرئيسة التي تسعى المناهج الحديثة إلى تحقيقها، الاهتمام بالتفكير الناقد لدى الطلبة ، وقد يعود الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة لما لهذا النمط من التفكير من أثر في إتقان تعلم أفضل للمحتوى المعرفي وربط عناصره المتعلقة بعضها بعضاً ، حيث إن استخدام هذا النوع من التفكير يجرد الطلبة من التبعية للمؤلفين والمعلمين ، وينمي لديهم التفكير المستقل ويكسبهم الكثير من المهارات وضبط عمليات تفكيرهم ومراقبة هذه العمليات للخروج بأفكارٍ أكثر دقة وفاعلية (Stepphen, 1985).

يمثل التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني فهو كما يرى قطامي (2001) أنه أعلى مستويات النشاط العقلي، وهو عملية ينظم بها الفرد خبراته لحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما أو عدة موضوعات ، ويعرف ويلسون (Wilson ,2000) مهارات التفكير بأنها عمليات عقلية تجري من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات.

والتفكير الناقد (Critical Thinking): هو تفكير تأملي معقول مركز على اتخاذ قرار بشأن ما يعتقد وما يؤمن به أو ما يفعل، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب .أو هو فحص وتقييم الحلول المعروضة (العظمة، 2006).

وذكر مايرز (1993) أن الاهتمام بتطوير قدرات التفكير الناقد في الدوائر التربوية ليس أمراً جديداً، فقد وجدت له جذورٌ في أكاديمية أفلاطون، وفي العصر الحديث ازدادت أهمية إتقان

الطلبة لمهارات التفكير، والتعليل، التي يحتاجونها لتحليل ذلك الكم الهائل من المعلومات واستعمالها. ويتجه التعلم المدرسي في جزء كبير منه إلى تعلم المفاهيم، وتطويرها. فالمفاهيم تعد اللبنة الأساسية لأي فرع من فروع المعرفة والطالب يدرس مجموعة من المفاهيم لا بد من أن يستطيع إدراك العلاقة بينها.

وفي سبيل تطوير الاستيعاب، وفهم المقروء، والتفكير الناقد، قام العديد من الباحثين بوضع استراتيجيات في استيعاب النص لم تنل العناية الكافية من القراء والباحثين، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية تنال القمر (POSSE) (دايرسون، 2004). حيث أخذ حرف (P) من كلمة(Predict)، وحرف (O) من كلمة (Organize)، وحرف (S) الأول من كلمة (Search)، وحرف (S) الثاني من كلمة (Synopsis)، وحرف (E) من كلمة (Evaluate) .

وقدّمت استراتيجية تنال القمر المربية تاينا أُوكسر (Tina Oxer) عام (1992) في المؤتمر الاستشاري السنوي للأطفال المتميّزين (The annual Convention of Counseling for Exceptional Children) وفي عام (1996) قامت مارغريت دايرسون (Margrao Dyrson) بتطويرها بما يتناسب مع متطلبات البلاد العربية، تتكون من خمس خطوات هي:

تنبأ (Predict)، نظمْ (Organize)، ابحثْ (Search)، لخصْ (Synopsis)، قيّمْ (Evaluate).

ويتشكل اسم الاستراتيجية من مجموع الحروف الأولى في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية. وقامت مدارس الظهران الأهلية في المملكة العربية السعودية بترجمتها في كتاب استراتيجيات لتدريس القراءة ونشرت عام (1996).

وممارسة هذه الاستراتيجية باستمرار يجعل منها عادة عقل يستطيع أن يوظفها الطالب في حياته العملية عند قراءة أي نص أو مقال، أو أي مادة أخرى، كما تزيد من ثقة الطالب بنفسه

وتساعده على كيفية الوصول إلى الأفكار الواردة في النص وكيفية تلخيصها، وتساعد الطالب على مراجعة فهمه للموضوع، وتمكنه من النقد وإصدار الحكم، وتعلمه مهارة مهمة هي مهارة التلخيص التي تساعد في تذكـر الأفكـار وتقـلل من وقت الدراسة (دايرسون، 2004).

ويتم التعلـم بهذه الاستراتيجية من خلال ثلاث مراحـل هي:

مرحلـة تقديـم الاستراتيجية حيث تنفـذ خطواتهـا كالآتي:

1. تنبأ 2. نظم 3. ابحث 4. لخص 5. قيّم

مرحلة التدريب الموجه: تنفذ هذه المرحلة كما في المرحلة الأولى مع بعض التعديلات السهلة.

مرحلة التدريب المستقل: تختلف هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين حيـث: تقـسم خطـوات الاستراتيجية إلى قسمين قسم ينفذ داخل الغرفـة الـصفية والقـسم الآخـر ينفـذ واجبـاً بيتيـاً، (دايرسون، 2004).

واستراتيجية تنال القمر تعتمد على عمليات التفكير العليا بشكل كبير، مما يؤكد ارتباطهـا بالتفكير على أنواعه المختلفة. وهذا ما تتطلبه عملية تنمية استيعاب النصوص الأدبية التي تحتـاج إلى هذا النمط من التفكير الذي يمكّن من التركيز على عدد من المهارات التي تجعل المتعلم أكثـر قدرة على التعامل مع هذه النصوص الأدبية، واستيعابها، وتحليلها، والحكم عليها.

ونتيجة للضعف في استيعاب النصوص الأدبية، وفي ظل التوجهات التربوية الحديثة التـي تحث على الانتقال من التعليم إلى التعلم، وجعل دور المعلم مشرفاً وموجهاً، وجعل التعليم مسؤولية الطالب. كان على الباحثين وواضعي المناهج البحث عن استراتيجيات تعلم حديثـه توظـف فـي المواقف التدريسية؛ لذلك وقع اختيار الباحث على استراتيجية تنال القمر لتسهم فـي عـلاج هـذا الضعف لدى الطلبة.

مشكلـــة الدراسة:

الغرض من هذه الدراســـة هو تعرف أثـــر استخــدام استراتيجية " تنـــال القمـــر" فـــي استيعـــاب النصـــوص الأدبيـــة ومهارات التفكير الناقد لـــدى طلبـــة المرحلـــة الأساســـية فـــي الأردن.

عناصر الدراسة وأسئلتها:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

1- هل هنـــاك اختلاف في استيعـــاب النص الأدبي لـــدى طلبـــة المرحلـــة الأساسية يعـــزى إلى اختلاف استراتيجية التدريـــس (تنال القمر و الاعتيادية)؟

2- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية) في اســـتيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

3- هل هنـــاك اختلاف في تنمية مهـــارات التفكير الناقد لـــدى طلبـــة المرحلـــة الأساسية في الأردن تعـــزى إلى اختلاف استراتيجية التدريـــس (تنال القمر والاعتيادية)؟

4- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية) فـــي تنميـــة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

فرضيات الدراسة:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيـــة عند مستـــوى (0.05=a) في استيعاب النـــص الأدبـــي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى اخـــتلاف اســـتراتيجية التـــدريس (تنـــال القمـــر والاعتيادية).

2- لا يوجد تفاعل بين الاستراتيجية والجنس عند مستوى الدلالـــة (a=0.05) فـــي مـــستوى استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(a =0.05) في مستوى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى إلى اختلاف استراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية).

4- لا يوجد تفاعل بين الاسستراتيجية والجنس عند مستوى الدلالـــة (a =0.05) فـــي تنميـــة مهارات التفكير الناقد لـــدى طلبـــة المرحلة الأساسية في الأردن.

أهميـــة الدراســـة:

تتضح أهمية الدراسة في ما يأتي:

- قد تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، وواضـــعي المناهج في إكساب الطلبة مهارات استيعاب النصوص الأدبية، ومعالجة الضعف لديهم باستخدام استراتيجية حديثة كاستراتيجية تنال القمر. كما تساعد الدراســـة الحاليـــة المعلـــم فـــي تبنـــي استراتيجيات تدريسية، تخرجه من قيود النمطية المملة إلى التنويـــع والتغييـــر فـــي أســـاليبه التدريسية.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وتمكنهم من توظيف مهـــارات استيعاب النصوص الأدبية في مواقف جديدة مما يمنح الطالب القدرة على مواجهـــة التحـــديات وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

- تحاول هذه الدراسة تجريب استراتيجية حديثة في تنمية مهارات استيعاب النص والتفكير الناقد في مجال اللغة العربية، وهي من الاستراتيجيات الحديثة وتنسجم مع الدعوة الحديثة في الأردن لبناء مناهج مطورة تعتمد على الطالب في الوصول إلى المعرفة.
- يمكن أن تفتح هذه الدراسة أبواباً جديدة في البحث التربوي، من خلال الإفادة من استراتيجيات الدراسة لدى باحثين آخرين في فروع اللغة الأخرى. كما تعد هذه الدراسة التي تناولت استراتيجية تنال القمر من الدراسات النادرة في رفع مستوى استيعاب النصوص الأدبية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وفي الوطن العربي.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1- اقتصار الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الطفيلة في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008.

2- الأدوات المستخدمة في الدراسة كانت من إعداد الباحث، ويعتمد تعميم نتائج الدراسة على مدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

3- اختبار التفكير الناقد (اختبار كالفورنيا 2000).

التعريفات الإجرائية:

استيعاب النص الأدبي:

هو قدرة طالب الصف التاسع الأساسي على فهم النصوص الأدبية، وتحليلها، وتحديد المعنى الذي قصده الكاتب في النص، وتشمل هذه العملية الاستدلالات التي يتوصل إليها القارئ،

ويضيفها إلى المعنى المقصود، سواء أكان ذلك بصورة مباشرة أم غير مباشره. وقيس بالاختبار الذي أعده الباحث.

مهارات التفكير الناقد: هي قدرة طلبة الصف التاسع الأساسي على التحليل، والتقييم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، والتنظيم، والاستنباط، والتفسير، والشرح، والتمييز، قيست باختبار التفكير الناقد اختبار كاليفورنيا (2000) الذي قننه الشطناوي (2003) للبيئة الأردنية.

استراتيجية تنال القمر:

هي مجموعة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الطالب – بتوجيه من المعلم – في الصف التاسع الأساسي لاستيعاب محتوى النصوص الأدبية المقررة في كتاب مهارات الاتصال، وقد اشتق اسم هذه الاستراتيجية من الحرف الأول في كل خطوة من الخطوات الآتية:

تنبأْ: قيام الطلبة بتدوين الأفكار التي توحي بها الجملة الرئيسة والعنوان.

نظمْ: قيام الطلبة بسرد الأفكار التي تنبؤوا بها وكتابتها على شكل خارطة معرفية.

ابحثْ: قيام الطلبة بالبحث في تنبؤاتهم ومقارنتها مع الأفكار الموجودة في النص.

لخصْ: قيام الطلبة بتحديد الأفكار الرئيسة وذلك بذكر الكلمات أو العبارات الهامة في النص وتقديم أمثلة دالة على كتابة عبارة ملخصة للنص.

قيمْ: يقوم الطلبة بمقارنة خرائطهم المعرفية التي عملت قبل قراءة النص بالخريطة التي عملت بعد قراءة النص والمتضمنة لأفكار المؤلف.

الطريقة الاعتيادية: هي مجموعة الخطوات المحددة في دليل المعلم لمساعدة الطالب في الصف التاسع الأساسي على استيعاب النصوص الأدبية .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

تضمّن هذا الفصل جزأين، الأول: الأدب النظري الذي تناول متغيرات الدراسة، والثـــاني: الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة على الرغم من ندرتها.

أولاً: الإطار النظري:

تعدُّ نظرية المراحل المعرفية لبياجيه من النظريات المعرفية ذات الأثر الكبير في النظرية البنائية للتدريس. وقد أكدت أن النمو اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو المعرفي، إذ إن تطور اللغة عند الأفراد يعتمد إلى درجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم. ويبدأ الطفل في اكتـــسابه للّغة بإصدار الأصوات عديمة المعنى منتقلاً إلى تشكيل المقاطع والكلمات والجمل، وتمتاز لغته في البداية بأنها تتمركز حول ذاته، وينتقل تدريجياً إلى استخدام اللغة ذات الطابع الاجتماعي، وتكـــون في البداية بسيطة تعبر عن الحاجات الأساسية وترتبط بالأشياء المادية المحسوسة على نحو مباشر، ثم تتحول لتصبح أكثر تعقيداً وتأخذ الطابع الرمزي المعنوي، وبهذا فهي تـــصبح أكثـــر تعقيـــداً، وتنوعاً، وتنظيماً، وشمولاً،(الزغول و زغول، 2003).

ويبين الحذيفي (2003) بأن المدرسة المعرفية جـــاءت رد فعـــل لمـــا يـــسمى بتطبيـــق سيكولوجية المثير والاستجابة؛ فأصحاب الاتجاه المعرفي يعتقدون أن سيكولوجية المثير والاستجابة لا تصلح لدراسة السلوك المعقد، وأن هذا الاتجاه يغفل أن الإنسان يمكن أن يفكر، ويخطط، ويقرر بناءً على ما يتذكره، ويمكن أن يختار الإنسان بانتقائية بين المثيرات المختلفة التي يتعـــرض لهـــا.

وتطويراً لأفكار النظرية المعرفية ظهر العديد من النظريات التربوية التي اهتمت بكيفية بناء المعرفة لدى المتعلم، ومنها النظرية البنائية constructivism theory، فقد شهد المجال التربوي تحولاً من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في التعليم مثل متغيرات: المعلم، المدرسة، المنهج، الأقران، إلى العوامل الداخلية؛ أي ما يجري داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، المفاهيم السابقة، دافعيته للتعليم، انتباهه، أنماط تفكيره.

يعد بياجيه من أهم علماء النفس والنمو والتطور المعرفي، وهدف من نظريته إلى فهم نمو العمليات الذهنية وتطورها، ويرى أن الفرد يبني معرفته، وليس وعاءً فارغاً تسكب فيه المعرفة وفق الإرادة (أبو علام، 2004)

وتعتمد النظرية البنائية على مبدأين أساسيين، الأول: أن المعرفة لا تستقبل بجمود، ولكنها تبني بفعالية إدراك الموضوع، بمعنى أن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة، ولكن عليهم بناء مفاهيم. والثاني: أن فعل المعرفة تكيفي من خلال تنظيم العالم التجريبي، وأن الحقيقة لا توجد، ولكن تبنى التفسيرات لخبرة البشر، وليس لدى الناس عين خارقة لتبين لهم الحقيقة عن العالم، ولكن يمكن معرفة العالم من خلال الخبرات (wheatly, 1991) ويفترض الاتجاه المعرفي أن التعليم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع خبرة أو موقف منظم أو غير منظم، وينمو المتعلم ويتطور من خلال عمليات ذهنية ومعرفية، يتفاعل من خلالها مع المادة التي أمامه، مطوراً بذلك خبرات خاصة به، يحددها أسلوب تعلمه وتفكيره (walkefield, 1996).

وقد جاءت تسمية استراتيجية تنال القمر مشتقةً من مجموع الحروف الأولى لخطواتها. وتنال القمر استراتيجية معرفية تستخدم لتوجيه الطلبة لاستيعاب نص معلوماتي، من خلال ربط معرفتهم السابقة بموضوع الدرس الجديد الذي سيقومون بتعلمه. وتعدُّ استراتيجية تنال القمر قوة

تساعد القارئ على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص التفسيري الذي يسمعه الطالب أو يقرؤه. إن تعلم إيجاد الفكرة الرئيسة في النص عملية صعبة بالنسبة لكثير من الطلبة. كما تساعد هذه الاستراتيجية الطلبة على تعلم كيفية القيام بذلك (دايرسون 2004).

والتعليم هو مفتاح هذه الاستراتيجية. ففي حين تبدو هذه الاستراتيجية بسيطة فإنها لا يمكن أن تنجح ما لم يتم تقديمها وتطبيقها بالأمثلة ما لا يقل عن 5–10 مرات. وبالتدريج ينبغي أن يطلب إلى الطلبة مزيداً من التدريب على هذه الاستراتيجيه أثناء مرحلة التدرب الموجه. وأثناء مرحلة التدريب المستقل، يزود المعلم الطلبة بفرص كافية للتدرب. كما يجب إعطاء الطلبة نصاً والطلب إليهم قراءته واستيعابه باستخدام استراتيجية تنال القمر ومناقشتهم بكيفية سير الاستراتيجية فيما بعد. (ستحتاج إلى 30 نصاً تقريباً).

فوائد استخدام استراتيجية تنال القمر:

1- تعليم الطالب كيفية قراءة نص ما بهدف تعلم شيء منه.

2- استخدام الطالب هذه الاستراتيجية عدة مرات يجعلها تصبح عادة بالنسبة له، ومن المهم أن يصبح الطالب متعلماً مستقلاً يقرأ ليتعلم.

3- ينمّي الطالب تدريجياً مفهوما أقوى عن ذاته. تزداد ثقته بنفسه (أنا أتنبأ) (أنا أُلخص) (تتفق أفكاري مع أفكار المؤلف بهذه الطريقة ...).

4- يتعلم الطالب كيف يجد الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وكيف يلخصها، ويتفاعل معها.

5– تقلل من اعتماد الطالب على المعلم، وتعطيه دوراً فاعلاً واستراتيجياً في عملية التعليم والتعلم.

6– يتعلم الطالب كيف يتعامل مع أقرانه، ويفيدهم ويستفيد منهم.

7- تنمي مفهوم الاعتماد على الذات لدى الطالب، وتزيد من قدرته فـــي بنـــاء معرفتـــه بنفـــسه. **(دايرسون، 2004)**

مراحل استراتيجية تنال القمر

مرحلة تقديم تنال القمر:

تنبأ – توقع: يقرأ المعلم العنوان أو الجملة الرئيسة في النص بصوتٍ مسموع. يوجّه المعلم الطلبة لتدوين الأفكار التي سيسردها المؤلف في النص: يكتب المعلم ملاحظات حول هذه التنبؤات علـــى شفافية العارض الرأسي أو على السبورة.

نظّم: يوجه المعلم الطلبة لسرد أفكارهم ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفة.

ويقدم المعلم للطلبة مثالا دالاً على كيفية إضافة كلمات تصنيفية (فئات) إلى خارطة المعرفة. ومن الأمثلة الدالة على الكلمات التصنيفية أو الأصناف: المظهـــر، الـــسلوك، الموقـــع، العمليـــة، الغرض.

تقدم العناوين أو الجمل الرئيسة في النصوص غالباً تلميحات عن أنماط النص: ومن الأمثلة الدالة على أنماط النص: الوصف، المقارنة، التسلسل، السبب/النتيجة، المـــشكلة/الحـــل. اســـتخدم التلميحات لتساعدك في تنظيم خارطة المعرفة وتحديد الأفكار الرئيسة في النص. ويوضّح المعلـــم نمط النص المتنبأ به باستخدام نماذج بيانية.

ابحث: يوزّع المعلم نسخاً من النص على الطلبة ويقرؤه بصوتٍ مسموع. يوجه المعلم نقاشاً حـــول تنبؤات الطلبة وما يتفق معها من أفكار موجودة في النص. ويؤكد على أن هذه العملية تعمل على

إيجاد تنبؤات تساعد على تنشيط القارئ. ولا بأس أن تكون قد تنبأت بشيء مختلف عما في النص إذا كان هناك دليل في العنوان أو الجمل الرئيسة على أنه من الممكن أن يكون مهمّاً.

لخّص: فيما يقوم الطلبة بسرد أفكار النص، يقدم المعلم مثالاً دالاً لكيفية عمل خارطة معرفة مضمناً إياها أفكار المؤلف.

يوجّه المعلم الطلبة لتحديد الأفكار الرئيسة وذلك بذكر الكلمات أو العبارات المهمة. ثم يقـوم بتدوين هذه الكلمات ومن ثم يقدم وبمساعدة الطلبة أمثلة دالة على كتابة عبارة ملخصة للنص.

قيّم: يقارن الطلبة خرائطهم المعرفية الأولى التي عملت قبل قراءة النص بالخريطة التي عملت بعد قراءة النص والمتضمنة لأفكار المؤلف. كما يتأكدون من مدى التوافق بين ملخـصاتهم وملخـص المؤلف. يوجه المعلم الطلبة لإعادة تفحص العنوان والجملة الرئيسة وذلك لمعرفة مـا إذا كانـت تلميحات تفحص العنوان والجملة الرئيسة توحي بالمعلومات التي ذكرها المؤلف في النص أم لا.

مرحلة التدريب الموجه لاستخدام تنال القمر

تنبّأ: يعرض المعلم العنوان والجملة الرئيسة بصوت مسموع. ويكتب الطلبة ملاحظات تتعلق بمـا يسترجعونه من أفكار تتعلق بالعنوان والكلمات الموحية التي تنطوي عليها الجملة الرئيسة. ويتنبئون أيضاً بما سيخبر به المؤلف ويكتبون ملاحظات تتعلق بتنبؤاتهم. يطلب المعلم من بعض الطلبة سرد تنبؤاتهم وذكر الكلمات المتضمنة في العنوان أو الجملة الرئيسة التي أوحت إليهم بهذه التنبؤات.

نظّم: يوجه المعلم إلى الطلبة لتنظيم ما يعرفونه عن العنوان عن طريق تكوين خارطة معرفة. حيث يقوم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بتأليف هذه الخارطة. من ثم يقوم المعلم بإعطاء مثـال دال على تكوين خارطة معرفة على السبورة أو شفافية لمساعدة الطلبة. يقدم المعلم مثـالاً دالاً علـى

إضافة كلمات تساعد على تصنيف وتنظيم أفكار الطلبة في فئات، ومن ثم يطلب إلى الطلبة بمجموعات ثنائية إضافة مثل هذه الكلمات إلى خرائطهم المعرفية. يسأل المعلم الطلبة إن كانوا يرون كلمات في العنوان أو الجملة الرئيسة تحدد نمط النص، ثم يقوم المعلم بإيضاح النمط بخارطة معرفة ويشجعهم على إعطاء تنبؤات أكثر تسند إلى هذا النمط.

ابحث: يوزع المعلم نسخاً من النص على الطلبة حيث يقرؤون النص قراءة صامتة ضمن وقت محدد. يشجّع المعلم الطلبة على تفحص النص لإيجاد تنبؤات. يتم فحص النص لمعرفة ما إذا كان ينطوي على تنبؤات الطلبة أم لا. ثم تتم قراءة النص بعناية.

يقود المعلم نقاشا حول التنبؤات التي تتوافق مع النص. ويؤكد على العملية. تساعد التنبؤات على تنشيط القارئ وزيادة دافعيته. تعتبر بعض النصوص صعبة لدرجة تصبح معها عملية التنبؤ بأفكار المؤلف المتضمنة في النص عملية ليست باليسيرة.

لخّص: يقوم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بتكوين خريطة معرفة لأفكار المؤلف ثم تقوم هذه المجموعات الثنائية بكتابة جملة أو جملتين (أو عدد من الكلمات المهمة) تتضمن الأفكار الرئيسة.

قيّم: يقارن الطلبة على شكل مجموعات ثنائية خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كونوها والتي تنطوي على أفكار المؤلف التي لاحظوها، ويحللون ما إن كان النص سهلاً أم لا وإن كان قد زود الطلبة بتلميحات كافية أم لا؟

يتبادل عدد من الطلبة ملخصاتهم التي تنطوي على الأفكار الرئيسة ويبينون كيف أن هذه الأفكار هي الأفكار الرئيسة، ثم يقدم المعلم بعد ذلك مثالاً دالاً على كتابة جملة تلخص النص مستخدماً نمط النص (دايرسون، 2004).

مرحلة التدريب المستقل لاستخدام تنال القمر

تنبّأ: يوزع المعلم النص على الطلبة، ويعطيهم دقيقة لقراءة العنوان والجمل الأولى، ثم يوجههم للتفكير في الموضوع. وبعد انتهاء الدقيقة يقوم الطلبة بتدوين التنبؤات وذكر نمط النص الذي بين أيديهم. يتبادل بعض الطلبة تنبؤاتهم مع الصف ككل ويذكرون التلميحات التي قادتهم إلى تلك التنبؤات، ويتبادل الطلبة أيضاً تنبؤاتهم حول نمط النص، ويحددون الكلمات التي أوحت لهم بهذا النمط.

نظّم: ينظم الطلبة ملاحظاتهم على شكل خارطة معرفة مفيدين من نمط النص إفادة كاملة .

ابحث: حدد وقتاً لقراءة النص، أو عيّنه كنشاط منزلي. يضع الطلبة علامة (√) بجانب التنبؤات المذكورة في النص.

لخّص: يكّون الطلبة خارطة معرفة تتضمن أفكار المؤلف التي يوردها النص، ويكتبون جملة أو جملتين كملخص للأفكار الرئيسة التي ينطوي عليها النص.

قيّم: تقوم مجموعات صغيرة من الطلبة بمقارنة خارطة المعرفة التي تتضمن تنبؤاتهم مع خارطة المعرفة التي تستند إلى أفكار المؤلف، ويناقشون التوافق بينهما. ويقيّمون الوسائل التي استخدمها المؤلف لجعل النص سهلاً. (يمكنك حث الطلبة على ذكر أفكارهم للإسهام في تحسين النص).

تتبادل مجموعات صغيرة من الطلبة أفكارها الرئيسة، وتختار أو تؤلف فكرة رئيسة أخرى تخبر عن فكرة المؤلف الرئيسة بطريقة أفضل. يدعم الطلبة ملخصاتهم باستخدام تركيب النص وتلميحات تدل على ذلك.

وتوجه عملية النقاش هذه الطلبة لتحليل ملخصاتهم ولبيان سبب تضمينهم للمعلومات التي تنطوي عليها هذه الملخصات. إن الغرض من التلخيص في هذه الحالة هو تكوين صور صحيحة عن النص، مع التأكيد على أفكار المؤلف الرئيسة. (وعند كتابة ملخصات لأغراض أخرى يمكن أن يقوم الطلبة بكتابة ملاحظات من النص تجيب عن أسئلتهم ولا تعكس عرض المؤلف للمعلومات) (دايرسون، 2004).

النصوص الأدبية

اللغة هي أداة التفاهم الذي لا بد منه في كل مجتمع، ولكل إنسان . والتفاهم هو تبادل المعاني ولهُ ناحيتان: الفهم والإفهام. والفهم يحصل عن طريق سماع الكلام، أو الحديث. وهذا هو الجانب الطبيعي في الإنسان. أما الإفهام فيحصل عن طريق اللسان في الحديث أو الكلام، وعن طريق الكتابة. ولغتنا العربية هي لغة القرآن الكريم . قال تعالى:{ كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعلمون} (سورة فصلت، آية 3). وهي بفروعها كافة تسهم إسهاماً فعالاً في تحقيق الأهداف التي وضعت لها. ويحتل الأدب بين هذه الفروع أهمية متميّزة، للصلة بينهُ وبين اللغة من جهة، وبينه وبين الحياة من جهة أخرى. وتتجلى الصلة بين اللغة والأدب في كون الأدب ضرورياً لحصول الملكة اللسانية. أما الصلة بين الأدب والحياة فتظهر في كون الأدب نقداً للحياة أو توصيفاً لها (عبد العزيز، 1993).

فهو يوسع نظرة الناشئة للحياة، فيفهمون أنفسهم ومحيطهم وعالمهم، والعصر الذي يعيشون فيه، والتراث الذي خلفهُ الآباء والأجداد، فتنمو القدرة الإبداعية في نفوسهم، وتوسع خيالهم (السيد،1986).

ويُدرّس الأدب، مثلما يرى البطاينة (2004) في أغلبية الدول العربية عن طريق نـصوص أدبية مرتبة بحسب العصر بدءاً من العصر الجاهلي، حتى العصر الحديث. ويستمد تـاريخ الأدب والبلاغة والنقد من هذه النصوص، ويراعي في اختيارها دلالتها على روح عـصرها، ومظـاهر الحياة فيه، وتصويرها لخصائصه الفنية، مع مناسبتها لاستعداد الطالـب وفهمـه. ويـرى العلـي (1998) أن الأدب يساعد الطلبة على اشتقاق معانٍ جديدة للحياة، لأنـهُ يتـضمن قيمـاً جماليـة واجتماعية وتاريخية.

وتشكل النصوص الأدبية أساساً لدراسة فروع اللغة العربية الأخرى. فبها تدرس القواعـد والبلاغة والنقد، فضلاً عن أن تحليل النص مجال للتعبير، بنوعية الشفوي والتحريـري. ويـرى حمدان (1988) أن الهدف الأساسي من تدريس النصوص الأدبية هو تنمية القدرة علـى التعبيـر المؤثر والتذوق الفني. ولهذا فمن الضروري في درس الأدب والنصوص التوجه إلى المعنى العام.

والأدب بحد ذاته، جمال في الفكرة، وفي الخيال، وفي الأسلوب، بما فيه من نغـم وقافيـة وأحاسيس، وما فيه من محسنات بديعية، ودقة في التعبير، وعمق في التفكير، وجمال في العرض. فهو يعنى بجمال الروح مثلما يُعنى بجمال الطبيعة. وهذا يدفع المتعلم بالضرورة إلى تذوق الجمال في التفكير والكلام والسلوك، ويدفع به إلى إكبار ما وراء الجمال من قوة مبدعة خلاقة، وهـي الله عز وجل " إن الله جميل يحب الجمال". وفي النصوص الأدبية الكثير من الصور والمعاني، مما له صله بأي لون من ألوان الحياة أو الفكر. وإن اختيار النص المناسب للطلبة لا يقل أهمية عن إعداد المعلم، واختيار الطريقة الملائمة للتدريس، إذ يجب أن يتماشى النص الأدبي مع الغاية من تدريسه، ويقوم تدريس النصوص الأدبية أساساً على عملية التذوق الفني لهذه النصوص. ويرى توق وعدس (1984)، أن التذوق مرتبط إلى حد كبير بالحاجات الجمالية، إذ أدرك عدد من الباحثين في التربية

وعلم النفس أهمية الحاجات الجمالية والتذوقية، ودعوا إلى إشباع تلك الحاجات كما تشبع غيرها من الحاجات البيولوجية والفكرية. واحتلت الحاجات الجمالية التذوقية مكانة مرموقة في سلم الحاجات والدوافع الذي اعتمده ماسلو (maslow). فقد وضع ماسلو تلك الحاجات في أعلى هرمه المعتمد في تصنيف الدوافع والحاجات، وبين ما يعكسه التذوق من تقدم ورقي على مستوى الأفراد والجماعات. ويبين بعض الباحثين أن الجوانب التعبيرية والجمالية أخذت تقل رويداً رويداً في العصر الحديث، إذ طغى الجانب التقني العلمي على تلك الجوانب. ويشير جاكوبي (jacobie, 1989) نقلاً عن "كينيث بيرك" إلى أن هذا العصر أصبح يتسم بالهوس التكنولوجي، الأمر الذي يتطلب العمل على إعادة التوازن بين الجانبين التقني والجمالي.

وتتكامل في عملية التذوق الأدبي، مثلما يبين طعيمة (1971)، ثلاثة جوانب هي:

1-الجانب الوجداني: ويقصد به تمثل القارئ لأحاسيس الشاعر، وقدرته على أن يتمثل الحالة النفسية التي يعبر عنها في أبياته.

2-الجانب العقلي: ويقصد به قدرة القارئ على فهم الأفكار الواردة في الأبيات، وإدراك المعاني التي توحي بها، ومدى ما فيها من عمق أو سطحية أو تناقض.

3- الجانب الجمالي: وهو ما ينصب الحكم فيه على الشكل ويقصد بتذوق الشكل في العمل الأدبي إدراك أثر كل جزئية في القصيدة، ودورها في جمال الفكرة. وإن الجانب الجمالي هو ما يختص بالعلاقات بين أجزاء العمل الأدبي ووسائل التعبير فيه. والتذوق وثيق الصلة بالعاطفة والوجدان.

أما إسماعيل (1974) فيرى أن العرب اتخذوا التذوق وسيله للحكم على النصوص الأدبية منذُ عصر ما قبل الإسلام . فقد كان العربي آنذاك يعرف الجمال، ويتذوق مظاهره في الأدب. ولكنهُ

كان ينطلق من معرفة قائمة على أساس إدراك الجمال إدراكاً فطرياً مباشراً مصدره الحس والانطباع العام. وبرهن الربابعة (1995) في دراسته على أن هذا الذوق أصبح منذ القرن الثاني الهجري يستند إلى تعليل الأحكام الأدبية، وإخضاعها لمنطق المعرفة والعقل. واستناداً إلى ذلك يمكن القول إن الطالب كونه متلقياً للنص الأدبي يجد فيه مجالاً لإشباع حاجاته، ومجالاً للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والرغبات التي تتفاعل في داخله، وبخاصة عندما تنسجم النصوص مع هذه المشاعر والأحاسيس ويشير المختصون النفسيون طبقاً لجانييه المذكور في العيسوي (1992) إلى نزوع الأفراد في المرحلة الأساسية خاصة نحو العاطفة والخيال، والاقتداء بنماذج بعض الشخصيات التي يعرضها العمل الأدبي.

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للأدب وللنصوص الأدبية إلا أن هناك مشكلة، كثيراً ما يعاني منها مدرسو الأدب ودارسوه، وهي انصراف الطلبة عن دراسة النصوص الأدبية، وتذوقهم لها. فالطلبة يعتبرون دراسة النصوص الأدبية من الواجبات الثقيلة ولا يولونها إلا اهتماماً قليلاً. وعلل إبراهيم (1973) ذلك بأن دراسة النصوص الأدبية من أصعب العمليات الذهنية، لما تتطلبه من حفظ وتحليل. فالذهن يعاني في الحفظ كثيراً من المشقة، وهو أمر يتطلب الانقطاع والتفرغ مدة من الوقت، إذ يشعر الطالب وهو يحفظ النص بعدم الحرية والانطلاق. أما عبد القادر (1998) فيرى أن المادة المطلوب حفظها قد تكون هي السبب. فهي كثيراً ما تكون جافة وصعبة. فقد تضم بعض القصائد أبياتاً ومفردات غريبة لم يسبق للطلبة الاطلاع عليها أو سماعها وذلك يؤدي إلى غياب عنصر مهم من العناصر التي تُعين الطالب على الحفظ والتذوق هو عنصر التشويق. وقد يكونه السبب في الأساليب المتبعة في تدريس هذه النصوص. فهي غالباً ما تكون أساليب قديمة، لا تعمل

على إيجاد الصلة العاطفية بين النص وقلوب الطلبة. ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفني الذي يستميلهم، ويحملهم على الإقبال عليه.

فقد اعتاد معلم اللغة العربية عند تدريس النصوص الأدبية أن يقرأ النص على طلبته جهراً، ثم يأخذ في شرح كلماته التي تحتاج إلى شرح، ثم يشرح النص بيتاً بيتاً، إن كان شعراً، وفقرة فقرة إن كان نثراً. ويحاول الطالب أن يفهم شيئاً من الأفكار التي يتلقاها (شحاته، 1993).

إن التدريس بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المعلم والطالب، تحدث داخل الصف، من خلال طرح الآراء ووجهات النظر. وبالنتيجة الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعلم (الراميني، 1993). ولما كان هدف العملية التعليمية والتربوية هو العمل على تحقيق المشاركة والتفاعل بين الطالب من جهة، والأنشطة التعليمية المختلفة من جهة أخرى، فإن لطريقة التدريس دوراً مهماً في إيجاد هذا التفاعل . فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة والتعلم. وكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع المتعلم وذكائه وقابليته وميوله، كانت الأهداف المتحققة عبرها أوسع عمقاً وأكثر فائدة (ريان، 1993).

وقد أجريت الكثير من الدراسات والبحوث في مجال طرائق التدريس، وأساليبه، واستراتيجياته، لتيسير تعلم المواد الدراسية المختلفة.

النص الأدبي والتفكير

تشغل النصوص الأدبية مكانة خاصة وأساسية في برامج تعليم فنون اللغة، والنص الأدبي النموذجي هو الذي يشمل استخدام اللغة والخيال لاستكشاف الخبرات الإنسانية وخلقها، وهو يسهم في إغناء اللغة وتنميتها، ويشجع الخيال ويحفز الوعي والإدراك الجمالي، ويشكل التفكير

الاستنتاجي، فمن خلال الكتابة والقراءة والاستجابة الناقدة للأدب (النصوص الأدبية) يوسع الطلبة فهمهم لأنفسهم وللعالم، وتزداد خبراتهم قيمة أكبر.

ويهدف الأدب في المرحلة الأساسية إلى توجيه الطلبة ليصبحوا أكثر اعتماداً أو استقلالاً في جلسات المناقشة، وأكثر قدرة على قيادة مجموعات المناقشة بهدف التقليل من دور المعلم، وبخاصة في نهاية المرحلة، وكذلك إقدار الطلبة على المشاركة بأفكارهم في الاستجابات لقراءتهم، والاستماع لأفكار الآخرين وآرائهم.

وترتبط القراءة بمفهومها الواسع بالنص القرائي، وتتطلب من القارئ امتلاك مهارات أساسية، والتدرب عليها ليتمكن من القراءة الفاعلة وإصدار أحكام خاصة بالمقروء، واستيعاب النص بصورة كلية وجزئية عن طريق فحص وجهات النظر المتعددة التي يطرحها الكاتب، وعن طريق تركيب أفكار الكاتب المطروحة مع المعرفة المكتسبة لديه وتفاعلها، ليصل إلى الاستنتاجات الخاصة به (Thistelthwaite, 1990; kaufnan & Kaufnan, 1985).

إن تعامل القارئ مع النص يعني قيامه بمجموعة من عمليات التفكير نظراً لارتباطه بالاستيعاب ارتباطاً وثيقاً، فهو يدرك ويلاحظ ويستجيب للمعنى العام التام للرموز الخطية، ومنها العلاقات القائمة بين معني المفردات، ويدرك الفكر الصريحة والضمنية، ويعقد موازنات بين المعاني والمفاهيم، ويقوم العلاقات ويصدر أحكاماً بشأنها، ويستخرج النتائج والأحكام، ويستنتج استنتاجاً نقدياً ويحل المشكلات (Goodman & Burke, 1983).

إن القدرة على استيعاب المقروء بما يحويه من أفكار وحقائق وتفاصيل هامة هي مؤشر جيد على فاعليه القارئ، وهي تمييز القارئ الجيد من القارئ الضعيف (Baumann,1984). ويرى سمبسون (Simpson,1995) أنّ معالجة النص التعليمي للقراءة تتطلب التدريب على عمل

الاستنتاجات وإصدار الأحكام ونقد المقروء وتقييمه وتطوير القدرة على عمل الملخصات، وإعـــادة صياغة النص أو جزء منه، ويؤكد أهمية أن يطور أشكالاً من الكلام حول الخصائص الفنية للنص وسمات الكاتب، بهدف زيادة الوعي بالمشكلات المطروحة والحلول والأفكار المقترحة بشأنها.

وفي هذا الإطار، يؤكد بعض خبراء مناهج اللغة وأساليب تدريسها، أن قيام الطلبـــة بتنفيـــذ التدريبات والنشاطات اللغوية الزمرية حول ما يشتمل عليه النص، من شأنه تنمية قدراتهم القرائيـــة من خلال مناقشة أفكارهم، وآرائهم، وتطوير أحكام حول بعض جوانب النص من حيـــث الـــشكل والمضمون، وتفسير هذه الأحكام وترجمة أفكارهم إلى لغة ملفوظة، وممارسة أشكال مختلفـــة مـــن القراءة بقصد إعادة بناء النص المقروء، وتقديمه في صورة أعمال أدبية، أو تنظيمية جديدة ليدرك الطلبة أن ما تعلموه من تناول نص القراءة له معنى، وأنهم قادرون على توظيفه في مواقف الدرس والحياة(نصر،2003).

علاقة اللغة بالتفكير:

تتبع العلاقة بين اللغة والتفكير من الاتصال الوثيق بينه وبين الكلام الذي تتشكل منه اللغـــة، فباللغة يعبر عن التفكير، ومن اللغة والتفكير تتشكل وحدة معقدة لا تنفصل، مهما يكن الموضوع أو المسألة التي يفكر بها الإنسان أو يعمل على حلها، فهو دائماً يفكر بوساطة اللغة.

ويرى عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي وعبد الكريم (2003) أن التفكير واللغة مترابطان لا نستطيع فصل أي منهما عن الآخر، خاصة في الاستيعاب والفهم، ولذلك نرى أن اللغة لها أهمية في تشكيل المفردات والجمل التي تتكون منها، ولذلك ترى النظريات الحديثة في هذا المجـــال أن مـــن الخصائص والسلوكات البارزة التي أوردها باحثون متخصصون في وصف الشخص الـــذي يفكـــر تفكيراً ناقداً أنه متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة، ويفرق بين التحيز والمنطق، ويفرق بين الـــرأي

والوقائع، ولا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً، ولديه الرغبة في فحص الآراء، وتحليل الأشــياء تحليلاً سببياً وموضوعياً، ويتوخّى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية، ويعرف أن لدى النــاس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة، ويستخدم مصادر علمية موثوقــة ويشير إليها، ويتســامح مع الغموض، ويتجنــب الإفراط فــي التبــسيط، ويتجنــب الاســتنتاج العــاطفي، ويعــرف المــشكلة بوضــوح (عــصر،2001؛ عبــده،1990؛ Brookfild,1987; Wade،1995).

ويعتقد تشابمان (Chapman,1993) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والممارسة العقلية في الصفوف الدراسية، بعد أن يوفر المعلم لطلبته مناخاً تعليمياً مشجعاً لا يشعرون فيه بالحرج أو التهديد أو الخوف، خاصة أن الطالب سيــصدر أحكامــاً شخصية، ويقدّم آراءً، ويتخذ قرارات في أثناء القراءة الناقدة.

والقراءة الناقدة مفهوم يرتبط بالنص القرائي، وهي مهارة وعملية تركيبية، تــستلزم تفــاعلاً عاطفياً وعقلياً بين القارئ والمؤلف، وتشير إلى إطلاق أحكام بخصوص النص المقروء، من حيث صدقه، ونوعيته، وقيمته، والخروج بأحكام واستنتاجات، والاستدلال، والتقويم (Olson & Ames, 1972). فالقارئ الناقد قارئ متفاعل ومشارك نشيط، يمتلك القدرة على تعيين هدف المؤلف ووجهة نظره، ويفرق بين الرأي والحقيقة، ويدرك أفكار الكاتب ويوجه إليها النقد، ويعلق عليها مــستخدماً خبراته السابقة (Rise & Axelrod, 1987; Collins, 1993).

إن مهمة القارئ الناقد اليوم هي أكثر تعقيداً وأكثر نشاطاً، متأثرة بمجموعة واسعة من العوامل المترابطة مع بعضها، التي منها خبرات القراءة السابقة، والدافعية والمرونة. ويرى (ديبــوير) أن القارئ الناقد هو من يمتلك الخبرة الكافية لتطوير المعايير للحكم على مصداقية المــواد المقــروءة

وقيمتها، فيحلل المقروء بهدف تحديد أهداف المؤلف ووجهات نظره، ومدى تحيزه لآراء معينه دون غيرها، ويحدد الفرق بين العبارات الحقيقية للمؤلف وآرائه وتفسيراته الشخصية للحقيقة، ويحدد مدى تسلسل المادة المقروءة ومنطقيتها، ومقارنة العديد من المصادر تبعاً لمجالات المحتوى، وتحديد قيمة كل منها في إسهامها في زيادة معرفته في ذلك المجال، كما يكّون القارئ الناقد آراء حول ما يقرأ، ويكّون آراء شخصية حول الجودة الأدبية للمقروء، ويحدد وسائل الإقناع المستخدمة من المؤلف، ويحلل المعلومات التي تقدم من خلال الرسوم والأشكال ويحدد دقتها، ويحدّد الشكل الأدبي الذي استخدمه المؤلف مثل الخيال العلمي أو التاريخي أو السيرة الذاتية أو الهجاء أو الحكايات الشعبية أو غير ذلك (Dambrosio,1998).

ويشير السيد (1986) إلى أن القارئ الناقد هو الذي يستطيع نقد المقروء، فيعرف مقدار صحة الخبر من عدمها، وما إذا كان منطقياً مع الواقع معبراً عنه أم بعيداً عنه، وهل كان ثمة ترابط بين عناصر الموضوع وتبويب منهجي أم أن هناك ثغرات وقفزات؟ وهل وُفِّق الكاتب في عرض فكره أم لم يوفّق؟

إن القارئ الناقد هو القارئ الذي يقارن بين الأفكار المستخلصة ضمن معايير محددة من المقروء، ويعمل استنتاجات حول كل من المؤلف والمادة، وإصدار الأحكام حولهما، وذلك يعني أن خصائص المفكر الناقد (القارئ الناقد) يمكن اكتسابها متى عمل المعلم بعامة ومعلم اللغة العربية بخاصة على تهيئة الظروف التعليمية الهادفة لتطوير التفكير الناقد عبر مواقف التعليم اللغوي المختلفة.

التفكير الناقد:

يعدُّ التفكير ضرورة حيوية من ضروريات الإيمان بالله، ووسيلة لاكتشاف نواميس الكون. وهو نشاط طبيعي لا يستغني عنه الإنسان في حياته، وأحد المظاهر البارزة التي تميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وعملية يمارسها الإنسان في كل موقف من مواقف الحياة. وينظر إلى التفكير على أنه عملية معرفية تتميز باستخدام الرموز لتنوب عن الأشياء والحوادث التي يتذكرها الفرد أو ينساها، أو تلك التي يتخيلها، أو تلك التي تؤثر في حواسه (الخضراء، 2005).

وتفترض النظرية المعرفية أن التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة، لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه. وتختلف نوعية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد وكميتها باختلاف الآراء والمعتقدات والمشاعر والتوقعات. وتفترض النظرية المعرفية أيضا أن الفرد نشط، مبادر إلى ممارسة الخبرات التي تقود إلى التعلم، يبحث عن المعلومات المتعلقة بحل المشكلة ، ويعيد ترتيب ما لديه من معلومات، وتنظيمها لتحصيل التعلم الجديد. فعلى الفرد أن يختار، ويقرر، ويمارس، وينتبه، ويتجاهل، ويجري استجابات أخرى بحيوية لتحقيق أهدافه (قطامي، 1990؛ الزغول، 2003).

وانطلاقا من النظريات المعرفية التي عنيت بعملية التفكير ظهر الكثير من التعريفات للتفكير بشكل عام، فينظر إليه تارةً على أنه متميّز مفيد للمجتمع، وتارةً أخرى أنه عملية تهدف إلى إيجاد حل فريد لمشكلة ما عبر سلسلة من العمليات المعرفية، ويعرفه (ديبورا تيجانو) بأنه عملية نمائية تعتمد خصائص فريدة من نوعها تظهر عند كل طفل ويمكن أن يدرب عليه مثل سائر مجالات النمو الأخرى (الحموري، 1998).

وأكد كثير من الأقوال هذا الاعتقاد، ومنها أن " التفكير كلام مكبوت "، وأن الفكرة هي كلمة في حالة ولادة حديثة " وأن التفكير والكلام هما تقريباً الشيء نفسه، ونستطيع أن نفرق بينهما فقط عن طريق تسمية احدهما بأنه داخلي والآخر بأنه خارجي، والكلام ليس فقط لباس الفكر، وإنما جوهره "(توق وعدس،1984، ص 216).

وأكد كل من ديميتر وفسكي وألمي (Demetro Fesky & Elmi)، المذكورين في توق وعدس (1984)، أن الكفاءة اللغوية والمحاكمة العقلية يتفاعلان في التعلم، ففي حالة أي مجتمع مثقف يستخدم اللغة بشكل كبير، فإن المخزون اللغوي للفرد يعطي مؤشراً عن مدى معرفته ومهارته وكفاءته ذات الصبغة الإجتماعية. وفي مثل هذا المجتمع، تصبح اللغة الأداة الفاعلة في نقل المعلومات. وإنه في حالة أي مجتمع تكون اللغة أداة مهمة للضبط الاجتماعي، والتعبير عن الشعور.

إن فهم اللغة أمر أساسي لعملية التعلم. فبدون اللغة لا نستطيع أن نفهم ما يدور حولنا، وبالنتيجة لا يمكن أن نتعلم. حتى ونحن لا نزال أطفالاً صغاراً، فإننا نعمل على تطوير لغة داخلية أو صورة للأشياء التي ندركها من حولنا. وبمرور الزمن نعمل على مطابقة كلمات معينة لتلك الصور الذهنية التي نكونها، ثم نعبر شفوياً بتلك الكلمات. ويصبح بوسعنا في نهاية الأمر أن نتعلم رموزاً للتعبير عن تلك الصور والكلمات. وفي مرحلة لاحقة نتعلم كيف نمثل كتابياً ما نريد (الوقفي، 1996؛ الحمداني، 2004).

ونخلص مما تقدم إلى أن اللغة هي القدرة على الاتصال، تحدثاً أو كتابة أو إشارة. وهي إحدى الخصائص التي تهبنا صفة كوننا بشراً، بل لعلها الخاصية الأكثر أساسية، ذلك لأنه من

المستحيل تصور تفكير إنساني دون لغة إنسانية. فهما عنصران متكاملان ومتناغمان. ومن هنا أصبحنا نرى أن من الضروري والمهم أن يحلل ويفهم ويستوعب الإنسان ما يقرأ.

والتفكير الناقد نوع من أنواع التفكير، إلا انه مثلما يرى باول (paul, 1995)، طريقة إجرائية منظمة، تشكل تفكير الفرد وتنظيمه، وهو يعمل بشكل هادف ودقيق. ولكونه نوعاً واسعاً من أنواع التفكير فقد تداخل مفهومه مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات واتخاذ القرار.

وقد ذكر جروان (2002) أن التفكير الناقد تفكير معقول، يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو نفعله، ويتطلب ذلك وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب.

إنه تفكير ماهر مسؤول ييسر الحكم الجيد، لأنه لا يعتمد على المعايير، وذاتي التقويم، ويتأثر بالسياق (Lipman, 1988). وورد التفكير الناقد عند هالف (Hulffe, 2000)، بأنه الفحص الحذر والدقيق للمعتقدات والأحداث وتقويمها. فهو عملية التعليل والخلق، والاهتمام بالبدائل، وتقويم المعرفة.

لقد اهتم الفلاسفة والتربويون بهذا النوع من التفكير ومهارته منذ أقدم العصور. ودعت آيات كثيرة في القرآن الكريم إلى التفكير في هذا الوجود، وتحرير العقل، ونبذ التخلف والجمود، ووجه القرآن الكريم أيضاً إلى أهمية تدريب المتعلم على النقد الذاتي، بدلاً من التفكير التربوي، قال تعالى:{ وَمَا أَصابَكُمْ مِّن مُّصيبَةٍ فَبمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ }(الشورى،30).

وأكدت آيات أخرى وجوب التمسك بالحكمة، وأساليب الحوار والمناقشة بالحجة والدليل، والنظر إلى أمور الكون والحياة بعمق، قال تعالى:{ قُلْ هَذِهِ سَبيلِي أَدْعُو إلى الله عَلَى بَصيرَةٍ}(يوسف،108). وفي هذا إشارات تؤكد أهمية التفكير الناقد الذي يجعل الفرد مسؤولاً عن تصرفاته (علي، 2004).

وظهر الاهتمام بالتفكير الناقد، إذ أشار (جون ديوي) في كتابه "كيف تفكر؟" الذي نشره سنة (1910)، وسمّاه (التفكير التأملي)، وهو عنده التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر، وصمم (جلاسير) عام (1962) مواد تعليمية يستفيد منها المعلمون في تعليم التفكير الناقد. ونشر (روبرت أنيس) مقالاً بعنوان (التفكير الناقد)، وتضمن المقال اقتراحا للبحث في تقويم قدرة التفكير الناقد (أبو شهاب، 1995) .

وعلى المستوى المحلي فقد تبنى المؤتمر الوطني الأول للتطوير في عام 1987 شعار تنمية التفكير الناقد. وأصبح هذا الشعار مادة من مواد قانون التربية والتعليم، الذي صدر بشكل مؤقت عام 1988، وأقر عام1994. ونص هذا القانون على اعتبار التفكير الناقد هدفاً من أهداف التربية والتعليم في الأردن من خلال: تنمية المواطن القادر على التفكير النقدي الموضوعي، واتباع الأسلوب العلمي في البحث العلمي في البحث وحل المشكلات (وزارة التربية والتعليم، 1994) .

وخلاصة القول إن التفكير الناقد هو التفكير الذي يحوي حكماً واستدلالاً، ويعتمد على قاعدة معلوماتية تزن وتقدر وتنتج سلوكاً، بناءً على تحديد للمشكلة، واختبار للمعلومات، وتشكيل لفرضيات تبنى على فحصها استنتاجات وأحكام. وهو طريقة في التفكير يتكون من بعض المهارات التي تتعلق بمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج .

ويميز التفكير الناقد عن التفكير الإبداعي، من أن التفكير الناقد تفكير استدلالي تأملي قد يكون تقييما أو غير تقييمي، وقد يكون منتجاً أو غير منتج، أما الإبداعي فهو تفكير استدلالي منتج وغير تقييمي، وقد يكون تأملياً أو غير تأملي. ومن الأمثلة على نواتج التفكير الإبداعي: الشعر، والأدب الدرامي، والاختراعات العلمية والابتكارات التكنولوجية (الشطناوي،2003؛الحلفاوي،1997؛Norris and Ennis1989،).

لقد تبين الباحث بأن التفكير الناقد عملية مجردة ذات طبيعة تقويمية، تسعى لربط الأحـداث وتفسيرها، وتتسم بالموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية، واختبار الحقيقة، ومدى دقتها، ولا يتقبل الأمور كما هي ولا يسلم بها، بل يحاول تفحصها واختبارها بناءً على الأدلة والمعطيات والشواهد، كما أنه يستخدم طرق البحث العلمي معتمداً على عمليات عقلية عليا، لفحص القـضايا المطروحـة واتخاذ قرارات بقبولها أو رفضها.

وقد تعددت آراء العلماء في تحديد مفهوم التفكير الناقد، فقد عرفه باول (paul،1995) بأنه طريقة إجرائية منظمة لتشكيل تفكير الفرد وتنظيمه، وهو يعمل بشكل هادف ودقيق،ويفترض أنـه تفكير يعتمد على المعايير التعليمية، ويتميّز عن غيره من أنواع التفكير؛ لأن الفرد يفكـر بـوعي تفكيراً يقظاً، والتفكير الناقد ليس سلسلة عشوائية من العناصر والخصائص، فعناصره، ومعـاييره، وقيمه، تشكل شبكة عمل متكاملة، يمكن تطبيقها بفعالية ليس فقط في التعلم الأكاديمي، وإنمـا فـي التعلم في جميع مناحي الحياة.

وترى السرور (1998) أن التفكير الناقد هو مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة. أما اينيس (Ennis ،1985) فيعرفه بأنه تفكير تأملي ومعقول يركز على اتخاذ القرار بشان ما نصدقه ونؤمن به ونؤديه، وما يتطلبه ذلك مـن وضـع فرضيات وأسئلة، وبدائل،وخطط للتجريب. إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر وضوحاً.

وقدم اينيس تعريفاً شكل إطاراً لتعليم التفكير الناقد تكون من أربعة أبعاد ذكرها كـل مـن قطامي (1990) و جروان (2002) و شطناوي (2003) وهذه الأبعاد هي:

1 -التفكير اللازم لتطوير موقف ومفاهيم توجد مناخاً صفياً إيجابياً.

2 -التفكير اللازم لاكتساب المعرفة ودمجها في المواقف الحياتية.

3 -التفكير اللازم للوصول إلى استخدام ذي معرفة للمعنى.

4 -التفكير اللازم لتطوير عادات عقلية جيدة.

ويرى زيادات (1995) أن التفكير مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بالقــدرة علـــى التحليل الموضوعي وأي ادعاء أو خبر ما، ليصبح الفرد قادراً على التمييــز بــين الفرضــيات، والتعميمات، وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية واضحة.

يتبين للباحث أن التفكير الناقد يسعى دائما إلى التحقق من صحة الآراء، واختبار الحقيقــة ومدى دقتها، وأن المفكر الناقد لا يتقبل الأمور كما هي ولا يسلم بها، فهو يحاول فحصها واختبارها بناء على الأدلة والمعطيات والشواهد، ويحكم على الحقيقة والمعرفة في ضوء معاييرواضحة بدلاً من القفز إلى النتائج، ويستخدم طرق البحث العلمي في التفكير الناقد في تحديد قيمة الأدلة للوصول إلى النتائج السلمية.

وهناك مهارات معينه يتصف بها كل نوع من أنواع التفكير تميّزه عن غيره مــن أنـــواع التفكير الأخرى؛ ولأن التفكير الناقد أحد المتغيرات في الدراسة، كان لا بد من عــرض مهاراتـــه وتحديدها، ليسهل التعرف إليها عند الطلبة، وبالنتيجة قياسها والحكم على مستوى الطلبة في مهارات هذا النوع من التفكير.

ويعتمد فاشيون (Facion،1988) في تحديد مهاراته لمهارات التفكير الناقد على تعريـــف إجماع خبراء (Delphi) الذي يشمل نوعين من المهـــارات: المهـــارات المعرفيـــة، والمهـــارات الوجدانية، أما المهارات المعرفية التي تشكل جوهر التفكير الناقد فهي:

1 -التفسير (Interpretation): والذي يعرفه الخبراء بأنه الفهم والتعبير عن المعنى أو الدلالة لمختلف التجارب، والمواقف، والمعطيات، والقوانين، والإجراءات، والمعايير، ويشمل التفسير على المهارات الفرعية الآتية: التصنيف، واستخلاص المغزى، وتوضيح المعنى.

2 -التحليل (Analysis): ويعني تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة، والمفاهيم، والصفات، والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد، أو حكم، أو تجربة، أو معلومات، أو آراء. ويعد الخبراء فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها، ضمن مهارات التحليل الفرعية.

3 –التقويم (Evaluation): ويقصد به قياسُ مصداقية العبارات وصحتها أو التعبيرات التي تصف فهم أو إدراك الشخص لتجاربه ومعتقداته، وآرائه، وقياس القوه المنطقية للعلاقات ذات الدلالة الحقيقية بين العبارات، والصفات، والأسئلة، أو أي شكل للتعبير، وتقع ضمن مهارات التقويم،مهارتان فرعيتان هما: تقويم الادعاءات، وتقويم الحجج.

4- الاستدلال(Inference): وهو تحديدُ العناصر اللازمة وتوفيرها لاستخلاص نتائج معقولة وتكوين تخمينات، وفرضيات، وفهم المعلومات ذات الصلة، واستنباط النتائج المنطقية للعلاقات ذات المعنى الحقيقي بين العبارات والصفات والأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير، وللاستدلال مهارات فرعية هي: تقصي الأدلة، وتخمين البدائل، والتوصل إلى الاستنتاجات.

5- الشرح (Explanation): أن يكون المرء قادرا على إعلان نتائج التفكير المنطقي، وتبرير ذلك التفكير بالأدلة والمفاهيم، وطرق المنطق، والمعايير، والسياق في ضوء الاعتبارات التي بنيت على أساسها النتائج، وكذلك عرض المرء لتفكيره المنطقي على شكل حجج مقنعة

والمهارات الفرعية التي يتضمنها الشرح هي: إعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.

6- تنظيم الذات (Self Regulation): وهو مراقبة الفرد لنشاطاته المعرفية بشكل واعٍ، ومراقبة العناصر المستخدمة في هذه النشاطات، والنتائج المستخلصة، لا سيما أثناء تطبيق مهارات التحليل، وتقديم المرء لأحكامه مع النظرة نحو التساؤل، والتحقق والمصداقية، وتصحيح تفكير الشخص أو النتائج، ويتضمن تنظيم الذات أيضاً مهارتي تقويم الذات وتصحيح الذات.

7- ويشير ريدر وجريفز (Ryder&Graves،1998): أن هناك ثلاث استراتيجيات لتعليم التفكير الناقد، وهذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على أنواع مختلفة من حل المشكلات في مواد دراسية مختلفة أيضاً.

8- استراتيجية حل المشكلات (The Ideal Problem Solving Strategy) المعروفة باستراتيجية غيديال: وهي مصممة لتشجيع الطلبة على تعلم المشكلات بأنفسهم، وتتكون من خمس مراحل: تحديد المشكلة (Identifing)، وتعريف المشكلة (Defining)، واكتشاف استراتيجيات حل المشكلة (Exploring)، والعمل وفق الأفكار لحل المشكلة (Acting)، والبحث عن آثار عملية تفكير الشخص (looking).

9 -نشاط التساؤل الموجه (Directed Questioning Activity): وهذه الاستراتيجية تزود بطريقة متتابعة لتعليم الطلبة عملية توليد الأسئلة من المستوى العالي، والإجابة عنها، إذ يستطيع الطلبة جميعاً أن يتعلموا تحسين قدرتهم على مراقبة استيعابهم عن طريق خطوات

معينة، توضح كيف يمكن أن تجري كل من هذه العمليات، وتعمل على تشجيع الطلبة على التعبير عما يقومون به.

10- التساؤل السقراطي (Socratic Questioning): وهي طريقة مناقشة لتعزيز قدرة الطلبة على اختبار تفكيرهم بشكل ذاتي، وتقييم تفكير نظرائهم، إذ يستطيع المعلم تعزيز التفكير الناقد بطرح الأسئلة بعدة اتجاهات:

- أصلها: يسأل المعلم الطلبة التركيز على مصدر المعلومات المستخدمة في الإجابة عن السؤال.

أين أدركت المعلومات التي تساعدك على الإجابة عن السؤال؟ هل تستطيع وصف ما فكرت به عندما توصلت إلى هذا الاستنتاج أو توصلت إلى المعلومة ؟

- دعمها: يطلب المعلم من الطلبة التركيز على الحقائق والأدلة الداعمة، هل تعتقد أن استجابتك مبنية على حقائق أم اعتقاد شخص ؟

- تعارضها مع الأفكار الأخرى:

والتفكير الناقد هدف عام يجب أن نسعى إليه في الوقت الحاضر، كما يجب علينا الاهتمام في تعليم التفكير الناقد لمساعدة الطلبة في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعليم التي تواجههم في المدرسة، وتنمية قدراتهم على الاستكشاف، من خلال اهتمام واضعي المناهج بالعمل على تحديد أساليب التفكير الناقد عند الطلبة (قطامي وقطامي ،2000). ولن يستطيع الطلبة تعلم التفكير الناقد إلا إذا تخلوا ولو مؤقتا عن تصوراتهم حول ما هي الحقيقة، والانتقال إلى التفاعل مع البدائل المتعددة، ونبذ الأحكام المسبقة على الأمور، والتعامل بعقلية متفتحة، لها درجة معتدلة من النضج (حبيب، 2003). ويواجه العالم الإسلامي اليوم تحديات ضخمة في النواحي الاجتماعية والاقتصادية

والعسكرية تتطلب منه أن يأخذ بأسباب الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، حتى يستطيع اللحاق بركب التطور الحضاري في العالم، وقد ظهرت في البلاد الإسلامية دعوات لمراجعة المناهج في مراحل التعليم المختلفة (محجوب، 1987).

فالتفكير الناقد نمط من أنماط التفكير التي تسعى التربية الحديثة إلى تنميته لدى الطلبة، ولتحقق ذلك لا بد من تهيئة خبرات وأنشطة تتناسب ومراحل التفكير المختلفة لدى الطلبة، حيث تعد طرائق التدريس إحدى تلك المصادر الرئيسة لتنمية مهارات التفكير الناقد (الزيادات، 2003).

فكل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرصة التدريب والممارسة،فمهارات التفكير الناقد قابلة للتعلم كأي مهارات أخرى يتعلمها الإنسان ليوسع مداركه، وليكون أكثر فاعلية في مواجهة مشكلاته، وأقدر على الإبداع والابتكار. ويرى عبيد وعفانة (2003) بأنه إذا اعتبرنا أن التفكير يمكن تعلمه، فهذا يعني أنه يمكن لأنواع خاصة من التعليم أن يحسن أنواعا خاصة من التفكير فالتفكير الناقد مهارة يمكن أن تتطور وتدرب مع الوقت والتمرين، وهناك علاقة ثابتة وقوية ما بين مهارات التفكير الناقد والتساؤل، وبالتالي فإن هذه المهارة مبنية على التساؤل الذي يقود إلى المعرفة والحكم (السرور،2005). إلا أن تنمية هذه المهارات ليس بالأمر اليسير، ولا يمكن تحقيقه في ظل الإجراءات والممارسات الروتينية السائدة في أغلب مدارسنا، بل لا بد من تهيئة الظروف التي تجعل الإجراءات والممارسات تسير باتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد. وعليه فإن واجب المعلم أن يوفر لطلبته مناخاً تعليميا مشجعاً لا يشعرون فيه بالحرج أو التهديد. (الصغير،2007).

أهمية التفكير الناقد :

تظهر أهمية التفكير الناقد في إعداد مواطنين قادرين على تحمل مسؤولياتهم، يسهمون في بناء مجتمع نوعي، ويحافظون على نقل ثقافتهم وتطويرها، ويواجهون الانفجار المعرفي والنمو المتسارع في وسائل اكتساب المعلومات وأساليبها، والحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها.

ويعد التفكير الناقد هدفاً رئيساً من أهداف التعليم. وهو ضروري للوصول إلى المواطنة الواعية، والتعليم الجيد في المجتمع الذي يؤمن بالديمقراطية. وتكون القيمة الأساسية فيه حرية التفكير، والتعبير عن الأفكار حتى ولو كانت غير عادية، وغير شائعة (بادي،1990؛ السيد، 1995 ؛Patrick, 1986) .

ويشجع التفكير الناقد الطلبة على اكتساب المعرفة والاستقلال في التفكير، ويدعم روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم، أو قبول الحقائق دون التحقق من صحتها. وهو بذلك يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل، وفهم أعمق للمحتوى. وبالنتيجة فهو يساعد على إيجاد مواطن ذي عقل متفتح ومستنير (Patrick, 1986; Linda, 1999; Paul & others , 1995).

ويساعد هذا النمط من التفكير الطلبة في التعامل مع المعلومات الهائلة، واكتسابها بشكل أفضل، مما يؤدي إلى ربط العناصر بعضها بعضاً، وإيجاد تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية (Brouwer,1996). ويساعد التفكير الناقد الطلبة أيضاً في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتفكير بوضوح، وتنظيم المعلومات، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية، وتأكيد ذات القارئ. وبالنتيجة فإن الأفكار التي يكتسبها الطلبة تكون أكثر دقة وصحة دون إسراف في الرأي، أو طغيان للعاطفة (Norris & Ennis ,1989).

ويقوم هذا النمط من التفكير على تقدير العقل والمنطق ، وعدم قبول الأفكار أو المعتقدات أو رفضها من دون إجراء محاكمات عقلية. وأنه لا يقتصر على البحث في الأخطاء أو الجوانب السلبية فحسب (الحارثي، 2001)، ويأخذ بالحسبان مدى التوافق بين جميع الآراء ومقارنة أدلتها، ويكون جيداً عندما يدعم بالأسباب، ويقارن المناقشات ذات الصلة بالموضوع ، ويقوم على تقويم الأدلة كافة، (ليبمان، 1998، قطامي، 1990 ; Paul, 1999; Robert & Ennis, 1985).

مهارات التفكير الناقد :

تناول الأدب التربوي والدراسات السابقة التفكير الناقد ،بالدراسة والتحليل، وذكر كل من (قطامي،1990؛ والحلفاوي،1997؛وقطامي،2003؛ وحبيب،2003؛ والهلسة،2004؛ paul,1992) مهارات التفكير الناقد كما يأتي:

- معرفة الافتراضات الصحيحة وتمييزها من غير الصحيحة .
- التمييز بين الحقائق والآراء .
- التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها به .
- التعرف إلى أوجه التناقض وعدم الاتساق في المعلومات أو الأحداث .
- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم المشكلة بشكل أعمق .
- الملاحظة الدقيقة وسعة الخيال .
- استنتاج الحقائق والآراء وإبراز ما بينها من علاقات وروابط.
- تحديد درجة قوة الأدلة والبراهين ووضوحها.
- القدرة على التلخيص مع المحافظة على المعنى.
- القدرة على التفسير العلمي.

- المرونة في تغيير المواقف عندما تكون الأدلة والأسباب كافية لذلك.
- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم المشكلة بشكل أعمق.
- القدرة على إبداء الرأي.

أما المفكر الناقد فقد خصّته الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير الناقد، بخصائص وسمات يُفترض أن يتصف بها. ومن هذه الخصائص والسمات: حب المعرفة والبحث عن الحقيقة ، والانفتاح العقلي، والميل للتحليل، والنظامية في التفكير، والثقة في القدرة على التفكير الناقد، والنضج، وتجنب الجدال في الأمور التي لا يعرفها، وتقبل وجهات نظر الآخرين، والموضوعية في تناول القضايا وإصدار الأحكام، ومتابعة التطورات والمستجدات (حمادنة،1995؛ حسين،2002؛ الخضراء،2005؛ Facione, 1996 ؛Harnadek, 1998).

العلاقة بين التفكير الناقد وتدريس النصوص الأدبية:

أكد المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع (2002) ضرورة إدخال مبادئ التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد في مناهج التعليم العام، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال. وتأكيد الجوانب التطبيقية في إعداد المناهج وتقديمها إلى الطلبة. وهذا يتطلب أن يكون الطالب محوراً للعملية التربوية والتعليمية، وأن يكون المعلم قائداً وموجهاً ومخططاً وميسراً. وطالب المؤتمر أيضاً بزيادة نسبة البحوث الميدانية والتجريبية ذات العلاقة بالإبداع والمواهب، وأوصى بأن يقوم الباحثون والمهتمون العرب بإعداد عملية تطبيقية في مجال تعلم التفكير وتأليفها ونشرها، بحيث ترتبط هذه المواد بالمشكلات والتحديات الصعبة التي يواجهها المعلمون في مدارسهم، وأن يعقد المهتمون بقضايا الإبداع والتفكير ورشات تدريبية للمعلمين العاملين في مراحل التعليم المختلفة، لتدريبهم على اكتساب الكفايات الأساسية في التفكير الإبداعي والتفكير الناقد (جروان ونور، 2005).

ويرى الباحث أنّ استيعاب النصوص الأدبية أمر يحتاج إلى استخدام مهارات التفكير الناقد مثل: مهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النصوص الأدبية، وتقويمها، والتعرف إلـى الغـرض البعيد للكاتب من خلالها والتمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل فيها، والتفريق بين الواقع والخيال؛ كي يتمكّن المتعلم من استيعاب النصوص الأدبية وتحليلها، وتقييمها، و إصدار الحكم عليها ونقدها.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

تضمن هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة على الرغم من نـدرتها وقد تناولها الباحث على محورين، يضم المحور الأول استراتيجيات معرفية في المهارات اللغوية، ويضم المحور الثاني الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات معرفية في تنمية مهـارات التفكيـر الناقد. واستراتيجية تنال القمر استراتيجية من الاستراتيجيات المعرفية التي تساعد الطلبـة علـى استيعاب محتوى النصوص الأدبية التي يقومون بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز التفكيـر والتفكيـر الناقد والقراءة لديهم.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات معرفية في المهارات اللغوية.

من خلال المسح الذي أجراه الباحث للأدب السابق، لاحظ نـدرة الدراسـات التـي تناولـت متغيرات الدراسة، وبخاصة استراتيجية تنال القمر، لذلك عرض الباحث الدراسات التي تطرقـت للدراسة أو القريبة منها التي استخدمت استراتيجيات معرفية وأثرها في المهارات اللغوية والتفكير الناقد.

أجرى بليركم وبليركم وبيرتـسك (Blerkom, Blerkom & Bertsch, 2006) دراسـة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتيـة فـي حواشـي الـنص، مقارنـة

باستراتيجيات أخذ الملاحظات، وقراءة النص ونسخة، واستراتيجية التظليل، في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي.

تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في إحدى الجامعات الأمريكية الذين يدرسون مساق مقدمة في علم النفس بلغ عددهم (109) من الطلبة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى أربع مجموعات تجريبية: المجموعة الأولى تألفت من (31) طالباً وطالبة درسوا باستخدام استراتيجية تظليل النقاط المهمة في النص، والمجموعة الثانية تألفت من (26) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام استراتيجية تظليل النقاط المهمة في النص، والمجموعة الثالثة تألفت من (23) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام استراتيجية أخذ ملاحظات باستخدام كلمات مفتاحيه، والمجموعة الرابعة تألفت من (26) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام استراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية وتدوينها في حواشي النص. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية الرابعة على إنتاج الأسئلة الذاتية باستخدام نصٍ مختلفٍ، طُلب منهم القيام بإنتاج أسئلة، قدم الباحث نصاً للمجموعات الأربع، طُلب منهم قراءة هذا النص باستخدام الاستراتيجية المخصصة لكل مجموعة.

وبعد انتهاء فترة التجريب، قُدم للمجموعات الأربع اختبار في الاستيعاب على النص ذاته. أظهر تحليل النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات الأربع، لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية إنتاج الأسئلة في حواشي النص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أسئلة الطلبة الذاتية غطت ما يقارب (80%) من أسئلة اختبار الاستيعاب الذي قدم لهم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات الأسئلة الذاتية.

وأجرى ميسيانو وريمدوس (Miciano & Remedios, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر محتوى الأسئلة الذاتية وشكلها على القراءة الناقدة، والفهم، والطلاقة في القراءة، تكونت عينة الدراسة من صفين من الصفوف الابتدائية في إحدى المدارس التابعة لولاية الينوي الأمريكية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتدريب الطلبة (عينة الدراسة) على إنتاج الأسئلة الذاتية، ثم قدم لهم أربعة نصوص إيضاحية، وطلب منهم إنتاج أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول النصوص، ثم قام الباحث بتصنيف هذه الأسئلة التي أنتجها الطلبة وفقاً لهرم بلوغ المعرفة.

وأجرى جاد (2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، لدى عينة من طلبة الصف الثاني الإعدادي، بلغ عددهم (88) طالباً، منهم (43) طالباً في المجموعة التجريبية و (45) طالباً في المجموعة الضابطة. وتتكون الاستراتيجية التي اتبعها الباحث من جزأين، أولهما: التمهيد وفيه يوضح المعلم للطلبة كيفية السير في دروس القراءة، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتحويل الأهداف إلى صورة أسئلة، ثم كيفية تلخيص المقروء. وثانيهما تتضمن: خطوات تنفيذ الاستراتيجية من حيث عرض أهداف الدرس، والقراءة، وطرح الأسئلة، والربط، وتحديد الأفكار الرئيسة والثانوية، وتلخيص المقروء، وتبادل الملخصات بين المجموعات، وكتابة تعليق عليها، ثم اختبار قصير، ثم قراءة ثالثة لمناقشة الصور والأساليب اللغوية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات طلبة كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، أي أن الاستراتيجية كانت فاعلة في تنمية مهارات الفهم القرائي عامة وتنمية مهاراته المختلفة: المباشر والاستنتاجي والناقد، ولم تظهر الاستراتيجية أثراً في تنمية مهارات الفهم التذوقي.

أما دراسة بوكس و ليتل (Box & Little, 2003) فقد هدفت إلى اختبار أثر طريقة في التدريس التعاوني القائمة على المجموعات الصغيرة والمتضمنة استخدام المنظمات المتقدمة في مفهوم الذات، لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية، وتحصيلهم في مادة الدراسات الاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من(25) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين غير متكافئتين، مجموعة تجريبية درست بطريقة التدريس التعاوني، باستخدام المنظمات المتقدمة ومجموعة ضابطة درست بطريقة تقليدية. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس بييرز – هاريس لمفهوم الذات. وجرى كذلك تطوير اختبار تحصيلى في مادة الدراسات الاجتماعية. وأشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود آثار دالة لطريقة المنظمات المتقدمة في تحصيل الطلبة في الدراسات الاجتماعية ومفهوم الذات لديهم، إذ أظهر أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة المنظمات المتقدمة تحسناً دالاً في التحصيل.

وأجرت ستاهل (Stahel,2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات تدريسية، هي: استراتيجية نشاط القراءة – التفكير الموجه، واستراتيجية الجدول الذاتي، واستراتيجية الصور المتحركة في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين. بلغت عينة الدراسة (31) طالباً من طلبة الصف الثاني الابتدائي. أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن استراتيجية الصور المتحركة، واستراتيجية القراءة الموجهة كان لهما أثر دالٌ إحصائياً في الطلاقة. كما أظهرت النتائج أن استراتيجية (DRTA) لها نتائج إيجابية في الاستيعاب القرائي والمحتوى العلمي، أمّا استراتيجية (KWL) فكانت حاثة ودافعة، ولم يكن لها آثار إيجابية في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي. وكان لمكونات استراتيجية (DRTA): توليد التنبؤات

وإثباتها بعد القراءة، ودمج الطلبة في سياق اجتماعي حول النص أثر في تسهيل الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين.

وأجرت عربيات (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بلـغ عـددها (72) طالبة، منهن (36) طالبة في المجموعة التجريبية، و(36) طالبة في المجموعة الضابطة. وهـدفت الدراسة أيضاً إلى زيادة وعي الطالبات بالعمليات الذهنية التي تجرى قبل الدراسة وأثناءها وبعدها، وتحميل الطالبات مسؤولية تعلمهن وضبطه من خلال استراتيجيات معرفية (ربط المعرفة القبليـة بالمعرفة الجديدة، التلخيص، والاستدلال، والتنبؤ، والتقييم).

واستراتيجيات فوق معرفية (التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم). أظهرت نتائج الدراسـة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في المجموعـة التجريبيـة، ومتوسـط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي، وفي المستويات الثلاثة للاستيعاب، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجـرى بـونجراتس و برادلـي و فيـزل و أوركـت و شـوميكر (Bongratz, Bradley Fisel, Orcutt & showmaker,2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثـر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، من بينهـا اسـتراتيجية إنتـاج الأسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم الاستراتيجي .تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً في الصف الثالث، و(69) طالباً في الصف الرابع في إحدى المدارس الواقعة شمال الينوي الأمريكية.

ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة اختباراً في مستوى الاستيعاب القرائي: قبلي وبعدي، للوقوف على مستوى الطلبة في الاستيعاب قبل التجربة وبعدها، وقام الباحث كذلك بإجراء مقابلات قبلية وبعدية، للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي، واتجاهاتهم نحوها .

وأشارت نتائج المقابلات البعدية إلى قيام الطلبة بتوظيف استراتيجيات الفهم المستهدفة في البرنامج في مواقف قرائية أخرى، لا سيما استراتيجية الأسئلة الذاتية.

وأجرت لانج وكامهي (Laing & Kamhi, 2002) دراسة هدفت إلى فحص فيما إذا كانت إجراءات التفكير بصوت عال، ستكشف الفروق في أنواع الاستدلالات (شرح، تنبؤ، ربط) التي ينتجها القراء المتوسطون والقراء دون الوسط أم لا. كانت العينة مكونة من (40) طالباً في الصف الثالث، الذين تراوحت أعمارهم من(8) سنوات وشهر إلى تسع سنوات وستة أشهر. قسموا إلى مجموعتين: (20طالباً) متوسط القراءة و (20 طالباً) منخفض القراءة. وأخضعواإلى مقاييس الذكاء غير اللفظي والقراءة واللغة والذاكرة العاملة واستيعاب القصة التي تكونت من ظرفين: التفكير بصوت عال والإصغاء. وقسمت إلى أربعة ظروف: 1-التفكير بصوت عالٍ – القراءة 2- التفكيربصوت عالٍ 3- الإصغاء 4- القراءة. وطلب إلى الطلبة القراءة والإصغاء إلى القصص نفسها، وطرحت ستة أسئلة، ثلاثة منها حرفية وثلاثة استدلالية. وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

1- إن القراء المتوسطين انتجوا استدلالات تفسيرية أكثر من القراء دون الوسط.

2- أداء الاستيعاب كما قيس باستدعاء القصة، كان أفضل بشكل دال لكلتا المجموعتين في حالة التفكير بصوت عال منه في حالة الإصغاء /القراءة.

ولم توجد فروق دالة بين حالة الإصغاء وحالة القراءة في نسبة الاستدلالات المنتجة، أو في عـدد الأسئلة التي أجيب عنها بشكل صحيح.

وهذا يشير الى أن التفكير بصوت عال مفيد في تعيين تكرار وأنماط يستخدمها القراء خلال الإصغاء والاستيعاب القرائي.

وأجرت لوبلينر(Lubliner ,2001) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية الاسـتراتيجيات المعرفية في الاستيعاب القرائي. وقد أشارت الباحثة إلى أن أغلب الباحثين يركزون علـى ثـلاث استراتيجيات من أربع استراتيجيات للتعلم التبادلي، هي: السؤال، والتلخيص، والتنبؤ، ولا يركزون على استراتيجية التوضيح. لذا فقد حاولت الباحثة التركيز على هذه الاستراتيجية. وذلك باسـتخدام الاستراتيجيات التالية: السؤال، التوضيح، التوضيح + السؤال والمجموعة الضابطة. إذ وزعت تسع شعب للصف التاسع عشوائياً على هذه الاستراتيجيات. واستغرقت التجربـة أربعـة أسـابيع فـي موضوع للدراسات الاجتماعية، وذلك اعتماداً على الاعتقاد أن محتوى الكتب المدرسية أكثر صعوبة على الطلبة في القراءة والاستيعاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التـي درسـت باستراتيجية التوضيح على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والمفردات، بينما لم يكن هناك أثر للاستراتيجيتين (التوضيح والسؤال) في أداء المجموعة التجريبية. وقد أكدت هذه الدراسـة أن القراءة والفهم والاستيعاب عوامل متدخلة ومهمة في تعلم أي موضوع دراسي، مما فـتح الآفـاق لاستخدام هذا المنحى في المواد الدراسية المختلفة.

وتناول الشايي (AL Shaye, 2002) في دراسته فاعلية بعض اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي، لطلبة الصف الحادي عشر الذكور في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة العربية. وقد ركزت الدراسة علـى اسـتراتيجيتين لمـا وراء المعرفـة همـا:

(KWL& SQ3R) (ماذا أعرف ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت)، و(تصفح، واسأل، واقــرأ، واستذكر، وراجع). وزع الباحث أفراد العينة على أربع مجموعات هي:

1- مجموعة درست بالطريقة التقليدية.

2- مجموعة درست باستراتيجية SQ3R.

3- مجموعة درست باستراتيجية KWL.

4- مجموعة درســت بالاســتراتيجيتين(KWL+SQ3R) . أشــارت نتــائج الدراســة إلــى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها الأثر الإيجابي الكبير في الاستيعاب القرائــي، واســتراتيجيات الاستيعاب أكثر من الطريقة التقليدية، ولا توجد فروق بين استراتيجيات تعلم القراءة المختلفة، وأنها يمكن أن تسهم في تحسين التعلم والتفكير، بالإضافة إلى استخدام استراتيجية KWL، ومعرفة أثرها في الاستيعاب على الصف الحادي عشر الذي ستطبق عليه التجربة في الدراسة الحالية، وهذا مما يساعد في توضيح أثر المتغيرات المستقلة.

وقام كيرن وكننجهام وفنسنت (kern, Kiningham & Vincent ,2002) بدراسة هدفت إلى تدريب الأطفال في الصفوف الأولى على الفهم القرائي باستخدام أربع اســتراتيجيات خاصــة بالاستيعاب القرائي هي: استراتيجية استحضار المعرفة السابقة، واســتراتيجية الأســئلة الذاتيــة، واستراتيجية التوقع، واستراتيجية تطوير الطلاقة، وقد نفذت الدراســة باســتخدام أســلوب الــتعلم التعاوني، ولمدة (18) أسبوعاً. تكونت عينة الدراسة من طلبة يدرسون في الصف الأول، وطلبة في مرحلة رياض الأطفال، في مجتمع ريفي يقع في غرب وسط أمريكا. ولتحقيق أهداف الدراسة طلب الباحث من المعلمين في كل صف من صفوف الدراسة القيام بتدريس القصص الأدبية متبعين فــي ذلك إحدى الاستراتيجيات المعدة للدراسة في كل مرة خلال فترة التجربة. كان الباحث يراقب أداء

الطلبة في كل مرة يستخدم المعلم بها واحدة من تلك الاستراتيجيات المعدة للدراسة، ويلاحظ ما يطرأ على الطلبة من ردود أفعال ، ويفرغ تلك الملاحظات على سجل أعد خصيصاً لذلك.

أشار تحليل النتائج إلى أن استراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية أكثر فاعلية في جعل الطلبة أكثر تركيزا في متابعة القصص والإجابة عن الأسئلة التي تطرح أثناء النقاش الصفي الذي يحدث عقب قراءة القصة.

وأجرى عليمات (2009) دراسة هدف إلى تعرف أثر استراتيجية (POSSE) تنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. تكونت أفراد الدراسةمن (100) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، موزعين على أربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية تنال القمر تساعد على تنمية مستويات الاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

وأجرى رافائيل وزملاؤه (Rapheal, et al., 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استراتيجية تنال القمر(POSSE) في قدرة الطلبة على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم. أجريت هذه الدراسة على المدارس جميعها في ولاية أوكلاند (Okland) في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة أسلوب الاستبانة والملاحظة من خلال النشاطات الصفية. وأظهرت الدراسة أن استراتيجية تنال القمر (POSSE) تساعد الطلبة على استيعاب محتوى النصوص الأدبية التي يقومون بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز التفكير والقراءة والتفكير الناقد لديهم. أما من ناحية النظرية الاجتماعية فهذه النظرية تساعد الطلبة على التفاعل مع بعضهم للإفادة من أفكارهم وآرائهم

بشكل أكبر. وبينت الدراسة أهمية الاستراتيجية في زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم ومساعدتهم على الوصول إلى الأفكار الواردة في النص وكيفية تلخيصها.

وفي دراسة قام بها كريمر وفات وليودرس (Cramar, Fate & Lueders, 2001) هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الأربع لبنات، واستراتيجية تنظيم الصور، واستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول، والرابع في إحدى المدارس الريفية في الوسط الغربي للميسيسيبي.

دل تحليل نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج ككل في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير لدى الطلبة عينة الدراسة، وقد دلت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي والتفكير، مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى، وأشارت النتائج كذلك إلى أن (50%) فقط من الطلبة استطاعوا إنتاج أسئلة شملت المستويات العليا للمعرفة.

وأجرى أديني (Adeniyi, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطوير استيعاب القراءة من خلال استخدام استراتيجية تنال القمر (POSSE). وهي دراسة لمدرسة في نيجيريا، أجريت على جميع الطلبة في هذه المدرسة. وقد قسمت إلى أربع مجموعات: الطلبة غير المتمكنين من القراءة والاستيعاب، الطلبة المتمكنون من القراءة، ولكن غير متمكّنين من الاستيعاب، الطلبة غير المتمكنين من القراءة والمتمكنين من الاستيعاب، وأخيراً، الطلبة المتمكّنون، واستخدمت الدراسة أسلوب ملاحظة الطلبة، وذلك بإعطائهم تمرينات وملاحظاتهم في طريقة حلهم لهذه التمرينات.

أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن استراتيجية تنال القمر تمكن الطالب القارئ من استيعاب النصوص القرائية وتزيد من معرفته للمفردات الجديدة، وتساعد في نمو قدراته العقلية،

وذلك لأنه يربط ما يقرأه بالمعرفة المسبقة لديه لتكون له القدرة على تنظيم أفكاره والتنبؤ بما سيحدث لاحقاً بالنص، مما يجعل الطالب له القدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه في النص والعمل على حلها. كما يستطيع الطالب تنمية معرفته من خلال أقرانه في الصف ومعرفته لوجهات نظرهم وآرائهم .

أجرى دافي وميك برايد(Davey& Mcpride, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توليد الأسئلة الذاتية على القدرة على الفهم القرائي. تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من طلبة الصف السادس يدرسون في إحدى مدارس ولاية كلفورنيا الأمريكية، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (26) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (26) طالباً. درست المجموعة التجريبية نصوص الفهم القرائي باستخدام استراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية، بحيث يكتب كل طالب سؤالي فهم على كل نص من النصوص المستهدفة في الدراسة، ودرست المجموعة الضابطة باستخدام استراتيجية القراءة وإعادة القراءة ، المتعبة عادة في تدريس نصوص الاستيعاب القرائي.

طبق الباحث على أفراد الدراسة اختبار فهم من نوع الاختيار من متعدد، لم يجب عنه طالبان من أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية إنتاج الأسئلة، حيث تم استبعادهم من التجربة. دلَّ تحليل النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية انتاج الأسئلة الذاتية.

وأجرت الوائلي (1996) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية أسلوب الندوة في تحصيل الطالبات في مادة الأدب والنصوص. وتكوّنت عينة الدراسة من (74) طالبة اخترن عشوائياً. وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (36) طالبة، وضابطة عدد أفرادها(38) طالبة. ودرست

المجموعة التجريبية بأسلوب الندوة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأجرت الباحثة اختباراً قبلياً / بعدياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل الطالبات اللواتي درسن بأسلوب الندوة، وتحصيل الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، لصالح الطالبات اللاتي درسن بأسلوب الندوة.

وقام انجليرت ومارياج (Englert & Mariage, 1992) في ولاية متشغن الأمريكية: دراسة كان الهدف منها جعل الطلبة أكثر قدرة بالاعتماد على أنفسهم في فهم النصوص القرائية باستخدام استراتيجية تنال القمر (POSSE) وكانت هذه الاستراتيجية تركز على التعلم شبه التبادلي، وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة، والتنبؤ بما يحتويه النص القرائي، وتلخيص الأفكار الرئيسة. وأظهرت النتائج تحسن قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للفهم، كما دلت النتائج أيضا أنه كلما استطاع المتعلم زيادة قدرة الطلبة من السيطرة على استراتيجيات الفهم وممارسته؛ كلما زادت قدرته على استيعاب النص.

وأجرى عجيز (1985) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة الاكتشاف الموجهة وطريقة المناقشة والطريقة التقليدية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، ومعالجة بعض جوانب قصور الطلبة لفهم النصوص وتذوقها، والعمل على رفع مستوى التذوق الأدبي لديهم وتكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة، وزعوا على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تدرس بطريقة الاكتشاف الموجه، والمجموعة الثانية تدرس بطريقة المناقشة، والمجموعة الثالثة تدرس بالطريقة التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً، لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بطريقة الاكتشاف الموجه، وطريقة المناقشة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات معرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد

دراسة اسليم (2006) هدفت إلى استقصاء تأثير التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة مبحث التربية الإسلامية في الأردن واتجاهاتهم نحوه. تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من ذكور النزهة الإعدادية الأولى التابعة لوكالة الغوث، لمنطقة شمال عمان التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجموع علامات الاختبار البعدي في تنمية القدرة لمهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الجلاد (2006) إلى تعرف أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى إلى طريقة التعليم، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام المفاهيم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الجنس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة. في حين تفوق الذكور في مهارات الدقة ، وتفوقت الإناث على الذكور في مهارتين هما: تقويم الحُجَج والاستنتاج.

وأجرى الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى اختبار أثر كل من طرائق (الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني) في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية

الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (199) طالباً وطالبة، يمثلون طلبة الصف الثامن الأساسي موزعين على (8) شعب دراسية في أربع مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم لواء الكورة، بالطريقة العشوائية تم تحديد ثلاث شعب تجريبية وشعبة ضابطة، على النحو التالي: المجموعة التجريبية الأولى تعلمت بطريقة الاكتشاف الموجه وتكونت من (22) طالباً و(24) طالبة. المجموعة التجريبية الثانية تعلمت بطريقة المناقشة وتكونت من (26) طالباً و(26) طالبة. المجموعة التجريبية الثالثة وتعلمت بطريقة العصف الذهني وتكونت من (23) طالباً و(27) طالبة. أظهرت الدراسة أن استخدام طرائق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في التعليم يؤدي إلى زيادة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. كما أظهرت عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي المباشر، واختبار التفكير الناقد البعدي المباشر لأفراد عينة الدراسة.

وقام الدردور (2001) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث العلوم. تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وتكونت من (65) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة وتكونت من (63) طالباً وطالبة. درست المجموعة التجريبية باستخدام الخرائط المفاهيمية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية وتعزى إلى لطريقة التدريس. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس الطلبة، أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى سليمان (2001) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد. وذلك على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (71) طالباً، منهم (36) طالباً في المجموعة التجريبية، و(35) طالباً في المجموعة الضابطة. تضمنت الاستراتيجية المقترحة التي استخدمت في الدراسة عمليات أساسية وعمليات تكميلية. واحتوت العمليات الأساسية على: التعيينات (وركزت على التلخيص والتحليلات الموجزة والأوراق البحثية)، والتهيئة، والحوار والمناقشة، والتعيينات البيتية، والتقويم. أما الإجراءات التكميلية فهي الزمن، إذ خصصت لكل فصل حصتان، والطلبة، والمكان. واستخدم الباحث اختبار واطسون جلاسر لقياس التفكير الناقد. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد بشكل عام، وفي مهارات التفكير الناقد الفرعية (الاستنتاج ومعرفة المسلمات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج) يعزى إلى استراتيجية المقترحة.

وقام ايزنمان وجوردن (Eisenman & Gordon, 1995) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج العمليات المعرفية العليا (Higher Order Thinkings) (HOTS) – برنامج الحاسوب المساعد– وأثر البرنامج التقليدي (الفصل الأول) في مفاهيم الذات والتحصيل القرائي ومهارات التفكير العليا، لدى طلبة الصفين الرابع والخامس. بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (113) طالباً، وعدد طلبة المجموعة الضابطة (72) طالباً. تلقت المجموعة التجريبية تعليماً لمدة 45 دقيقة في كل يوم باستخراج HOTS الذي طوره (Stanley Pogrow) في جامعة أريزونا، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في رفع مفهوم الذات وبعض مهارات التفكير العليا، لدى طلبة الصف

الخامس، وكان البرنامج فعالاً بالنسبة للإناث أكثر من الذكور بعد سنتين من المعالجة، وكلا البرنامجين رفعا تحصيل الطلبة، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين في التحصيل.

وفي بحث قام به إسماعيل (1994) لمعرفة أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد، لدى الطلبة المعلمين بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالمنيا. استخدم الباحث اختبارين أحدهما للتفكير الناقد، والآخر للقراءة الناقدة، لقياس مهارات الطلبة في التفكير الناقد والقراءة الناقدة. وقد أثبتت نتائج البحث فعالية القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد، لدى طلبة المجموعة التجريبية. وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالقراءة الحرة في تدريس القراءة التحليلية لطلبة شعبة التعليم الأساسي بكليات التربية والتعليم العام . وقياس مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة، وتصميم البرامج التي تسهم في تطوير هذه المهارات وتحسينها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير معظم الدراسات السابقة التي تم تناولها إلى أهمية أثر الاستراتيجيات المعرفية في المهارات اللغوية وبخاصة استراتيجية تنال القمر في تنمية استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى الطلبة، حيث جاءت نتائج أغلب هذه الدراسات دالة على وجود أثر لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية. كما أكدت دراسات أخرى أهمية التفكير الناقد في رفع القدرات العقلية لدى الطلبة. وبعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية، ومنها استراتيجية تنال القمر، وأثرها في استيعاب النصوص الأدبية، والتفكير الناقد يمكن استخلاص ما يأتي:

- أظهرت النتائج تحسن قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص، وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للفهم.
- تفوق أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التفكير الناقد على أفراد المجموعة الضابطة، من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- إن استخدام استراتيجيات معرفية وطرائق حديثة في التعليم يؤدي إلى تحسن ملمــوس فــي تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت استراتيجية تنال القمر حيث لم يجد الباحث إلا دراســة واحدة في اللغة العربية قام بها العليمات، حمود ؛ مما يكسب هذه الدراسة أهميتهــا فــي تناول أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية والتفكيــر الناقد لدى طلبة الصف التاسع في الأردن.
- معظم الدراسات السابقة، التي درست أثر استراتيجيات التدريس في تنمية استيعاب النصوص الأدبية، لم تدرس أثر متغير الجنس، وهو ما حاولت دراسة أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد القيام به.

وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية بما يأتي:

- لقد أثرت هذه الدراسات خبرة الباحث من خلال الاطلاع على المعالجات الإحصائية والأدوات التي استخدمها، والنتائج والتوصيات التي توصل إليها.
- الاطلاع على مهارات فهم النصوص الأدبية والتفكير الناقد التي يمكن تنميتها لدى الطلبة.
- إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، وبناء أدواتها وكيفية تطبيقها، وكذلك كيفية اختبار عينة الدراسة.

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات، باستخدامها استراتيجية تنال القمر، التـــي تتميّز بأنها متطورة بما يتناسب مع المناهج المستخدمة في المنطقة العربية من جهة، واللغة العربية من جهة أخرى، كما تتميّز أنها غير مقسمة إلى استراتيجية قبل القراءة، خلالها وبعدها، وإنما تطبق كوحدة واحدة متكاملة من خلال خطواتها المتسلسلة. غير أنها سهلة التطبيق ويمكن أن توظف فـــي جميع المواد، وتتمييز أيضاً أنها – على حد علم الباحث –من الدراسات النادرة في الأردن والوطن العربي التي اختبرت استراتيجية تدريسية في تنمية مهارات استيعاب النصوص الأدبيـــة والتفكيـــر الناقد .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لبيان الطريقة والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ، وكيفية اختيار أفراد الدراسة، وطريقة إعداد أدواتها، والخطوات والأدوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها. ويتناول وصفاً لإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات الدراسة واستخراج نتائجها.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من أربع شعب من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة محافظة الطفيلة التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، أخذت بطريقة قصديه من مدرستي العيص الثانوية للبنين، وعين البيضاء الثانوية للبنات بواقع شعبتين لكل منهما؛ وذلك لقرب المدرستين من مكان عمل الباحث الأمر الذي يسر عملية التطبيق وجمع البيانات، بالإضافة إلى التعاون الذي أبداه مدير ومديرة المدرستين المذكورتين، ومعلمو اللغة العربية في هاتين المدرستين.

وقد اختيرت عشوائياً شعبتان من كل من الذكور والإناث من طلبة الصف التاسع الأساسي، تشكل كل واحدة منها المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة. حيث درست المجموعة التجريبية من كل شعبة من الذكور والإناث باستخدام استراتيجية تنال القمر، ودرست المجموعة الضابطة من كل من الذكور والإناث بالطريقة الاعتيادية للعام الدراسي 2009/2008.

بلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالباً وطالبة، والجدول (1) يبين أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس

عدد الطلبة / المجموعة	طالب	طالبة	المجموع
المجموعة التجريبية	29	32	61
المجموعة الضابطة	28	31	59

أداتا الدراسة:

أعد الباحث الأداتين الآتيتين ليحقق أهداف هذه الدراسة:

وفيما يأتي عرض لكل أداة من أداتي الدراسة:

أولاً: اختبار استيعاب النصوص الأدبية:

بنى الباحث اختباراً لقياس استيعاب الطلبة للنصوص، وتكون الاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم اشتقاقه من الأهداف التعليمية للمادة وذلك بصورته النهائية. وكانت خطوات إعداد الاختبار على النحو الآتي:

1 - تحليل محتوى النصوص الستة من كتاب الصف التاسع الأساسي.

2 - إعداد قائمة بنتاجات التعلم اللازمة للنصوص الستة، بهدف قياس استيعاب الطلبة لها.

3 - تم تحديد عدد الأهداف ومستوياتها من دليل المعلم لكتاب الصف التاسع الأساسي.

4- صياغة بنود الاختبار مع مراعاة جدول المواصفات والمستويات المختلفة لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، والجدول (2) يبين توزيع أسئلة الاختبار وفق مستويات بلوم المعرفية.

الجدول (2)

توزيع أسئلة الاختبار وفق مواصفات بلوم المعرفية

أرقام فقرات الاختبار وفقاً للمستويات			
التذكر	الفهم	التطبيق	المهارات العليا
4, 5, 7, 13, 15, 23, 27, 28	2، 8، 10، 11، 12، 18 ، 20، 22، 26، 27، 28، 39	3، 16، 21، 25، 30، 36	1، 6، 9، 14، 17، 19، 24، 29، 31، 32، 33، 34، 35، 40

5- إعداد جدول المواصفات لاختبار استيعاب النصوص الأدبية قبل صياغة الفقـرات، وذلـك لتحديد عدد الفقرات اللازمة. والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول (3)

مواصفات الاختبار التحصيلي

النص	عدد الأسئلة لكل مستوى من مستويات الأهداف				نسبة الأهمية	عدد الحصص	عدد أسئلة كل درس
	تذكر	فهم	تطبيق	مهارات عليا			
الأول	3	3	1	3	16.6%	2	10
الثاني	1	2	1	3	16.6%	2	7
الثالث	1	4	-	1	16.6%	2	6

الرابع	**-**	**4**	**-**	**2**	**16.6%**	**2**	**6**
الخامس	**1**	**2**	**-**	**2**	**16.6%**	**2**	**5**
السادس	**2**	**2**	**-**	**2**	**16.6%**	**2**	**6**
نسبة أهمية الأهداف	**12**	**25**	**3**	**18**	**58**	**12**	**40**
عدد الأهداف	**20%**	**42.5%**	**5%**	**32.5%**	**100%**		
عدد الأسئلة	**8**	**17**	**2**	**13**	**40**		

صدق اختبار استيعاب النصوص:

للتأكد من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في أساليب تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم وعددهم (18) محكما، الملحق(2).

وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التعليمية، والصياغة اللغوية للأسئلة، ومدى ترابط الفقرات مع بعضها، ومدى شموليتها لكل من الأهداف المتوخاة والمحتوى التعليمي، وقد تم إجراء التعديل المناسب على فقرات الاختبار بناء على آراء المحكمين وتوصياتهم، ثم تم اعتماد موافقة (80%) من المحكمين أو أكثر على الفقرة، حيث تم تعديل الفقرة (3، 5، 10، 11، 14، 17، 18، 20، 23، 27، 32، 36، 37) وفقاً لملاحظات المحكمين بإعادة صياغتها، وبذلك تكون الاختبار في صورته النهائية من (40) فقرة. تكوّنت إجاباته من أربعة بدائل، وبواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة.

ثبات اختبار استيعاب النصوص:

بغرض التحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (33) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي بواقع (15) طالباً في مدرسة أبو بنا الثانوية للبنين، و(18) طالبة في مدرسة الحارث بن عمير الأساسية للبنات التابعتين لمديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. وتـم حساب معامل الثبات باستخدام معادلـة كـودر ريتـشاردسون (KR-20)، حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطـلاعية، ووجـد أن معامـل الثبـات لاختبار بهذه الطريقة يساوي (0.82) وعدّت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة، وحسب الزمن اللازم للإجابة (50) دقيقة تقريباً بجمع الزمن الذي احتاجه كل طالب للإجابة عن أسئلة الاختبـار مقسوماً على عدد الطلبة.

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار استيعاب النصوص:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار استيعاب النصوص، طبّق على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة بواقع (15) طالباً في مدرسة أبو بنا الثانويـة للبنين و(18) طالبة في مدرسة الحارث ابن عمير الأساسية للبنات ويتضح مـن الجـدول (4) أن معامـلات الصعوبة لاختبـار استيعاب النصوص قد تراوحت بين(0.25–0.77) فيما تراوحـت معاملات التميز (0.31– 0.79)، وهذا يدل على أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة حـسب معيار إيبل.

الجدول(4)

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار استيعاب النصوص للصف التاسع الأساسي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.25	0.75	21	0.25	0.75
2	0.77	0.47	22	0.77	0.47
3	0.43	0.47	23	0.25	0.75
4	0.58	0.53	24	0.77	0.47
5	0.57	0.78	25	0.43	0.47
6	0.25	0.75	26	0.58	0.53
7	0.77	0.37	27	0.57	0.77
8	0.43	0.47	28	0.25	0.75
9	0.43	0.47	29	0.60	0.75
10	0.77	0.47	30	0.77	0.47
11	0.67	0.75	31	0.43	0.47
12	0.58	0.53	32	0.58	0.53
13	0.57	0.47	33	0.57	0.77
14	0.25	0.75	34	0.77	0.47
15	0.77	0.32	35	0.25	0.75
16	0.77	0.47	36	0.25	0.75
17	0.43	0.47	37	0.77	0.47
18	0.58	0.53	38	0.43	0.31
19	0.57	0.77	39	0.58	0.53
20	0.53	0.53	40	0.57	0.79

ثانياً: اختبار التفكير الناقد:

استخدمت الدراسة الحالية اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ((CCTST) Clifornia Critical Thinking Skill) الذي عُرّب وعُدّل للبيئة الأردنية من قبل الشطناوي (2003)، وتـم استخراج الخصائص السيكومتريه له، وتطبيقه على طلبة جامعة مؤتة ضمن دراسة علمية محكّمة.

ويعود السبب في اختيار هذا الاختبار إلى الأسباب الآتية : (Facione & Facione,2002)

1 - اعتماد الاختبار على تعريف إجماع الخبراء في الجمعية الفلسفيه الأمريكية (1988-1990) للتفكير الناقد، ويعد من أوائل اختبارات قياس التفكير الناقد التي تشتق مصداقيتها الواقعية من تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد.

2 - الاختبار أعدّ خصيصّا ليلائم مستوى المرحلتين الجامعية والثانوية ، وقد استخدم بنجاح مع طلبة الصفوف من العاشر إلى الثاني الثانوي.

3- الاختبار غير متحيز لممتحن على آخر على أساس الجنس أو المجموعة العرقية، أو التخصص الأكاديمي أو مستوى ثقة الفرد بقدرته على التفكير الناقد.

4 - يتكون الاختبار من أربعة وثلاثين سؤالا من نوع الاختيار من متعدد .

يتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد هي: التحليل، والتقييم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، تمثل مهارات التفكير الناقد ككل، وخمس درجات فرعية لكل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة، يتكون الاختبار من(34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزّعة على المهارات الخمس للاختيار كما في الجدول (5) تتكون إجاباته من أربعة بدائل وبواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وتقسيم فقرات الاختبار بطريقتين ، الأولى تقسمه إلى

ثلاثة أقسام ،تقيس المهارات الفرعية الثلاث حسب مفهوم (دلفي) وهي : التحليل ،التقويم، الاستدلال ، وعددها(34) فقرة . أما الثانيه فتقسم فقرات الاختبار إلى قسمين : فقرات تقيس مهارات الاستنتاج ، و فقرات تقيس مهارات الاستقراء وعددها (30) فقرة ، والفقرات التي يشتمل علييها الاختبار موزعه كالآتي :

الجدول (5)

توزيع فقرات اختبار التفكير الناقد وفقاً للمهارات الخمس

المهارة	الفقرات	عدد الفقرات
التحليل	5-13	9
التقييم	(25-34) (4-1)	14
الاستدلال	14-24	11
الاستنتاج	(28) (22,23) (14-16) (8,9) (4-6) (1,2)	16
الاستقراء	(29-34) (24-17) (3,13,20,21)	14
	المجموع	**64**

قام الشطناوي (2003) بالتأكّد من صدق بناء الاختبار باستخدام صدق المحكمين، وصدق المحك (0.67)، وصدق الاتساق الداخلي والتي تراوحت بين (0.517-0.885)، وقام بحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار وبلغت (0.86) وحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة باستخدام بيرسون، وعدل باستخدام سبيرمان براون وبلغت (0.88).

صدق اختبار التفكير الناقد:

للتحقّق من صدق الاختبار في صورته الأردنية، عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص للإفادة من خبراتهم وتخصصاتهم حول الصياغة اللغوية للفقرات واختيار البدائل المناسبة، وملاءمتها للفئة العمرية للطلبة، وتحقيق الأهداف، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المناسبة من إعادة صياغة للفقرات واستبدال أو صياغة بعض البدائل في (11، 12، 14، 16، 19، 28)، والاستبدال التام من حيث الصياغة للفقرتين (4 ، 10) تم إخراج الاختبار بصورته النهائية، وعدد فقراته (34) فقرة، واستخدم نموذج إجابة تتضمّن أرقام الفقرات ورموز البدائل، ووضع مفتاح للإجابات الصحيحة.

ثبات اختبار التفكير الناقد:

للتحقّق من ثبات اختبار التفكير الناقد طبق على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة، تكونت هذه العينة من (33) طالباً وطالبةً من مدرستي أبو بنا الثانوية للبنين، والحارث بن عمير الأساسية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم في الطفيلة، واستخدمت معادلة كودر ريتشارد سون (KR-20)، لحساب ثبات الاختبار والتحقق من الاتساق الداخلي والزمن اللازم للإجابة، وأظهرت النتائج أنّ الاختبار يتمتّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والثبات، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاختبار (0.77) وهي مناسبة لأغراض هذه الدراسة، وأن معدل الزمن اللازم للإجابة (80) دقيقة تقريباً، بحسب جمع الزمن الذي احتاجه كل طالب للإجابة عن أسئلة الاختبار مقسوما على عدد الطلبة.

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار التفكير الناقد:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكلّ فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد ، طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة، تكونت هذه العينة من(33) طالبّا وطالبة من مدرستي أبو بنا الثانوية للبنين، والحارث بن عمير الأساسية للبنات التابعتين لمديرية التربية والتعليم في الطفيلة بواقع (15) طالباً من مدرسة أبو بنا الثانوية للبنين و(18) طالبة من مدرسة الحارث بن عمير الأساسية للبنات.

الجدول (6)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لاختبار التفكير الناقد القبلي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,50	0.43	18	0.31	0.28
2	0,50	0.50	19	0.44	0.38
3	0,62	0.28	20	0.53	0.43
4	0.43	0.25	21	0.28	0.43
5	0.52	0.31	22	0.38	0.44
6	0.50	0.28	23	0.55	0.38
7	0.62	0.43	24	0.44	0.43
8	0.48	0.28	25	0.50	0.38
9	0.28	0.50	26	0.41	0.40

0.32	0.37	27	0.44	0.38	10
0.43	0.47	28	0.31	0.33	11
0.28	0.48	29	0.33	0.53	12
0.38	0.52	30	0.28	0.50	13
0.63	0.34	31	0.32	0.40	14
0.38	0.37	32	0.32	0.41	15
0.57	0.53	33	0.57	0.51	16
0.31	0.50	34	0.47	0.47	17

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الصعوبة لفقرات تراوحت بين (0.25-0.62) فيما تراوحت معاملات التمييز (0.25-0.63) للاختبار نفسه، وهذا يدل على أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة.

دليل المعلم في استيعاب النصوص وفقاً لاستراتيجية تنال القمر:

تمَّ إعداد دليل المعلم في استيعاب النصوص، حيث تطلّب ذلك الاطلاع على الأدب النظري المتعلق باستراتيجية تنال القمر (دايرسون، 2004)، التي تهدف إلى تحسين مستوى الطلبة في اكتساب مفاهيم النصوص الأدبية، وتحسين التفكير الناقد لدى الطلبة، الملحق (1).

وقد احتوى الدليل على:

1 – مقدمة توضح هدف الدليل، والمقصود باستراتيجية تنال القمر، وإرشادات استخدام الدليل.

2 – خطوات تدريس النصوص وفقاً لاستراتيجية تنال القمر.

3 – خطة التدريس، وتشمل خطة كل درس من الدروس المقررة: نتاجات الدرس، والمحتوى التعليمي، والوسائل والمواد المقترحة، والاستراتيجيات، والأنشطة التعليمية المقترحة وأساليب التقويم.

4 – ورشة العمل التي أعدت لتدريب المعلمين على تطبيق استراتيجية تنال القمر في المواقف التعليمية، وبعض النشرات التربوية القصيرة لتوضيح بعض المفاهيم.

استغرق تنفيذ الدراسة عشرة أسابيع من الفصل الدراسي الأول 2008/2009 بواقع حصتين أسبوعياً.

وللتثبّت من صدق دليل المعلم ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المنشودة، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، ومعلمي اللغة العربية لإبداء ملاحظاتهم حول تنظيم المادة التعليمية وبناء الخطط التربوية وفق طريقة استراتيجية تنال القمر.

وقد رأى الباحث أن يضع درساً تطبيقياً في هذا الفصل بعنوان "التسوق عبر العصور " ضمن إجراءات إعداد الدليل لإظهار خطوات تدريس استراتيجية تنال القمر، على النحو الآتي:

1- تنبأ: التسوق عبر العصور:

كيف كان الناس يشترون الأشياء منذ زمن بعيد؟

ما الأشياء التي كانوا يشترونها؟

ما أنواع النقود؟ وما طرق المتاجرة بدون النقود؟

2- نظم: دوّن ملاحظات/ اعمل خريطة معرفة للأشياء التي تتذكرها:

في الماضي القديم	في الوقت الحاضر
لا نقود.	تستخدم النقود في الشراء.
الطعام وجلود الحيوانات فقط للبيع.	عدد كبير من الأشياء للبيع.
أماكن التسوّق قذرة.	متاجر ممتازة ومكيفة.
كان على الناس الذهاب للمتجر.	يتم الشراء من جميع أنحاء العالم.

3- **ابحث:** اقرأ النص بعناية، ودون ملاحظاتك.

التسوق عبر العصور	
في الماضي القديم	في البداية كانت الأسواق في الخارج. يوم واحد للتسوق يجلس الناس على البطانيات.
بعد ذلك في وقت قصير	بنى الناس سقوفاً فوق البطانيات لتقيهم الحرارة. بنى الناس حيطاناً حول البطانيات لتقيهم من الريح.
في وقت لاحق	بنى الناس بنايات لبيع الأشياء وسميت مخازن (متاجر). عدد كبير من الأشياء للبيع. المتاجر تفتح كل يوم. يعرف الناس أين يذهبون.
المدن	بنى الناس شوارع مليئة بالمتاجر. كان الناس يتسوقون بسهولة. الانتقال من متجر لآخر أمر سهل لوجودها في نفس الشارع.
المدن الكبيرة والسيارات	المدن كبيرة جداً وواسعة للوصول إلى شارع التسوق. لايوجد مواقف للسيارات.
في الوقت الحاضر	بنيت مراكز تجارية قريبة من الطرق العامة، فيها مواقف كثيرة وواسعة للسيارات يتم الوصول إليها بسهولة.

4- لخص: اكتب ملخصاً.

كانت المتاجر في البداية عبارة عن أسواق تجارية خارجية تفتح يوماً واحداً في الأسبوع. بنى الناس بعد ذلك سقوفاً وحيطاناً. ثم بنت الأجيال اللاحقة بنايات أطلقت عليها اسم متاجر، واستخدمتها لتخزين عدد كبير من الأشياء المخصصة للبيع. بعد ذلك بنوا عدداً من المتاجر في شارع واحد، ليتمكن الناس من الانتقال بسرعة من متجرٍ إلى آخر. لاحقاً قام الناس ببناء المراكز التجارية التي تتجمع في بناية واحدة.

5- **قيم:** قارن ما تذكرته من معارف سابقة، والتنبؤات التي توقعتها من خريطة المعرفة النهائية.

إجراءات الدّراسة:

اتبع الباحث في تنفيذ الدراسة الخطوات الآتية:

1 – الحصول على الموافقة الرسمية من مدير التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة لتطبيق الدراسة على طلاب وطالبات الصف التاسع في مدرستي العيص الثانوية للبنين وعين البيضاء الثانوية للبنات.

2 – الاجتماع بمديري المدرستين اللتين طبقت فيهما الدراسة، لبيان غرض الدراسة، وأهدافها، وتسهيل تطبيقها.

3 – إعداد دليل المعلم، الذي يتضمن توضيحا (لاستراتيجية التدريس تنال القمر) وكيفية تنفيذها ويتضمن الدليل أيضاً خططا تدريسية مفصلة للوحدات والدروس التي ستطبق عليها الدراسة، فضلاً عن إرشادات للمعلم والمعلمة اللذين سينفذان الدراسة.

4 – تدريب المعلم والمعلمة اللذين نفّذا الدراسة ولمدة خمسة أيام لتوضيح الهدف من الدراسة، وخطوات تنفيذها، وشرح (استراتجية التدريس تنال القمر) وكيفية استخدام دليل المعلم، وإجراء اختباري استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد.

5 – إعداد اختباري استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد، وعرضهما على المحكمين، للتأكد من صدقهما.

6 – تطبيق اختباري استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد، على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة بواقع (15 طالبّا) من مدرسة أبو بنا الثانوية للبنين و (18طالبة) من مدرسة الحارث بن عمير الأساسية للإناث/ محافظة الطفيلة للتحقق من ثبات الأداتين، وتحديد الزمن اللازم للإجابة بمعدل (50) دقيقة لاختبار استيعاب النصوص الأدبية و(80 دقيقة) لاختبار التفكير الناقد.

7 – اختيار مجموعات الدراسة عشوائيا من مدرستي العيص الثانوية للبنين /ذكور وعين البيضاء الثانوية/ إناث، بواقع شعبتين لكل منها.

8 – إجراء اختبار (التفكير الناقد) القبلي، على مجموعات الدراسة، للتحقق من تكافؤ المجموعات، وتوزيعها حسب استراتيجية التدريس.

9 – اعتماد درجات الاختبار الشهري السابق في استيعاب النصوص الأدبية، لدى معلم اللغة العربية في مدرسة العيص الثانوية للبنين، ومعلمة اللغة العربية في مدرسة عين البيضاء الثانوية للبنات، حيث كانت درجة الاختبار المعتمدة (40).

10 – بدء تدريس المادة التعليمية بتاريخ 2008/10/5 طوال الفصل الأول بواقع حصتين أسبوعيّاً.

11 – متابعة تنفيذ التجربة من قبل الباحث، بحضور بعض الحصص للتحقق من تنفيذ الخطة الدراسية، وتقديم المساعدة والملاحظات التي تتضمن حسن التطبيق للمجموعات التجريبية والضابطة.

12 – إجراء اختبار (استيعاب النصوص الأدبية) البعدي (والتفكير الناقد) البعدي على مجموعات الدراسة يومي 2008/ 12/ 22,23 بعد الانتهاء من تطبيقها، تم تصحيح أوراق الإجابة، ورصد النتائج.

متغيرات الدراسة:

المتغير التجريبي المستقل:

- استراتيجية التدريس ولها مستويان.
  - استراتيجية تنال القمر.
  - الطريقة الاعتيادية.

المتغير التصنيفي: الجنس وله مستويان:

- الإناث.
- الذكور.

المتغيرات التابعة:

- استيعاب النص الأدبي.
- مهارات التفكير الناقد.

تصميم الدراسة:

اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة، إذ طبق اختبار استيعاب النصوص الأدبية، واختبار التفكير الناقد على جميع أفراد عينة الدراسة، وطبقت استراتجية التدريس تنال القمر على أفراد المجموعة التجريبية فقط، مع الأخذ بالاعتبار متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) كمتغير معدل، وبذلك يمكن تحديد متغيرات الدراسة كما يأتي:

EG : O2 X1 O1 O2

CG : O2 X0 O1 O2

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

O1: اختبار استيعاب النصوص الأدبية القبلي والبعدي.

O2: اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي.

X1: استراتيجية تنال القمر.

X0: الطريقة الاعتيادية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين أداء الطلبة في المجموعتين (استيعاب النصوص، الاعتيادية) في اختباري استيعاب النصوص والتفكير الناقد القبلي والبعدي.

- تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANOCOVA) للإجابة عـــن أســـئلة الدراسة .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة لتعرف أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي، ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها. وفيما يأتي نتائج الدراسة بناء، على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: هل هناك اختلاف في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى استراتيجية التدريس (تنال القمر، الاعتيادية)؟

وينص السؤال الثاني على مايأتي: هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر، الاعتيادية) في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟.

وللإجابة عن هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب النص الأدبي البعدي، وفقا لمتغيري: استراتيجية التدريس: (تنال القمر، الاعتيادية)، والجنس (ذكوراً، وإناثاً) أما بالنسبة لاختبار استيعاب النص الأدبي القبلي، فقد قام الباحث باعتماد درجات الاختبار الشهري السابق في استيعاب النصوص الأدبية لدى معلم اللغة العربية في مدرسة العيص الثانوية للبنين ومعلمة اللغة العربية في مدرسة عين البيضاء الثانوية للبنات. والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب النص الأدبي البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس.

استراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنال القمر	إناث	32	21.19	4.306	31.47	3.637
	ذكور	29	15.21	5.287	26.97	3.289
	المجموع	61	18.34	5.630	29.33	4.126
الاعتيادية	إناث	31	17.97	6.080	27.23	3.538
	ذكور	28	15.00	6.864	24.93	2.652
	المجموع	59	16.56	6.579	26.14	3.329

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب النص الأدبي البعدي، الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر قد بلغ (29.33)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء افراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (26.14). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم

إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (**Ancova**)، لأثر استراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس. الجدول (8) يبين نتائج التحليل.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two way ANOCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب النص الأدبي البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	23.534	1	23.534	2.157	0.145
الاستراتيجية	263.773	1	263.773	24.177	0.000
الجنس	239.128	1	239.128	21.918	0.000
استراتيجية التدريس × الجنس	28.420	1	28.420	2.605	0.109
الخطأ	1254.677	115	10.910		
المجموع	1969.992	119			

يظهر من الجدول (8) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس بلغت (24.177)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار استيعاب النص الأدبي البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية

الصفرية الأولى والتي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى استراتيجية التدريس (تنال القمر، الاعتيادية).

ويتضح من الجدول (8)، أيضا، أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس بلغت (2.605)، و بمستوى دلالة يساوي (0.109)، مما يدل على عدم وجود تفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، التي تظهر في الجدول الآتي:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار استيعاب النصوص الأدبية البعدي تبعا لمتغيري الاستراتيجية والجنس

الإستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل
استراتيجية تنال القمر	إناث	32	31.17
	ذكور	29	27.14
	المجموع	61	29.16
الاعتيادية	إناث	31	27.19
	ذكور	28	25.12
	المجموع	59	26.16

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبيـــة التـــي تعلمت باستراتيجية تنال القمر بلغ (29.16)، في حين بلغ المتوسط الحـــسابي للمجموعـــة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (26.16)، وهذا يدلل على أن الفرق كان لـــصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية تنال القمر في اختبار استيعاب النص الأدبي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع:

ينص السؤال الثالث على مايأتي: هل هناك اختلاف في تنمية مهارات التفكير الناقـــد لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى إلى استراتيجية التدريس (تنال القمر، الاعتيادية)؟

وينص السؤال الرابع على مayاتي : هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر، الاعتيادية) في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافـــات المعياريـــة لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، وفقا لمتغيري: استراتيجية التدريس: (تنال القمر، والاعتيادية)، والجنس (ذكوراً، وإناثاً)، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس .

استراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنال القمر	إناث	32	16.50	3.473	27.66	2.827
	ذكور	29	13.48	3.719	25.41	2.472
	المجموع	61	15.07	3.872	26.59	2.116
الاعتيادية	إناث	31	12.55	3.097	24.32	3.059
	ذكور	28	13.50	5.554	22.39	3.083
	المجموع	59	13.00	4.422	23.41	3.195

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر قد بلغ (26.59)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (23.41). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (TWO WAY ANCOVA)، لأثر استراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس، والجدول (11) يبين نتائج التحليل.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two way ANOCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد القبلي	0.036	1	0.036	0.006	0.940
الاستراتيجية	286.064	1	286.064	45.085	0.000
الجنس	128.577	1	128.577	20.265	0.000
استراتيجية التدريس × الجنس	0.767	1	0.767	0.121	0.729
الخطأ	729.670	115	6.345		
المجموع	1164.925	119			

يلاحظ من الجدول (11) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس بلغت (45.085)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في مستوى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى استراتيجية التدريس (تنال القمر، الاعتيادية).

ويتضح من الجدول (11) أيضا أن قيمة(ف) بالنسبـــة للتفاعل بين استراتيجية التـــدريس والجنس بلغت (0.121)، و بمستوى دلالة يساوي (0.729)، مما يدل على عدم وجود تفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعـــة. كمـــا تـــم اســـتخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، التي تظهر في الجدول الآتي:

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار استيعاب النصوص الأدبيةٍ البعدي تبعا لمتغيري الاستراتيجية والجنس

الاستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي
تنال القمر	إناث	32	27.67
	ذكور	29	25.41
	المجموع	61	26.54
الاعتيادية	إناث	31	24.32
	ذكور	28	22.39
	المجموع	59	23.35

يلاحظ من الجدول (12) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التـــي تعلمـــت باستراتيجية تنال القمر بلغ (26.54)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الـــضابطة التـــي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (23.35)

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى تعرّف أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استييعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأدن مقارنة بالطريقة الأعتيادية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (120) طالبا وطالبة يدرسون في الصف التاسع الأساسي، في مدرسة العيص الثانوية، ومدرسة عين البيضاء الثانوية للإناث، تم توزيعهم بواقع شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية تنال القمر ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم طبقت أدوات الدراسة بعد الانتهاء من التجربة، حيث أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، التي ستتم مناقشتها من خلال هذا الفصل مضافا إلى ذلك أهم التوصيات، وفي ما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل هناك اختلاف في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى إلى استراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية)؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الطلبة في اختبار استيعاب النصوص الأدبية، أن الوسط الحسابي لعلامات الطلبة كان: (29.33) لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب النص الأدبي البعدي، الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر. وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ: (26.14) وهذا يعني أن هنالك

فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ولصالح استراتيجية تنال القمر.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر، حيث إن هذه الاستراتيجية تستند إلى الاتجاه المعرفي في التعليم، الذي يعطي المتعلم دورا فاعلا، ويجعله محور العملية التعليمية، فهو يسعى باستمرار إلى التأمّل، والتفكير، وتنظيم أفكاره، وتلخيصها، وتقييمها. مما يجعله عنصراً نشطاً في عملية التعليم وفاعلاً في المشاركة فيها.

ويمتاز المتعلم بهذه الاستراتيجية بزيادة قدرته الذاتية على بناء معرفته بنفسه، من خلال خطواتها الخمس التي تشغل المتعلم على امتداد الموقف التعليمي الذي يمارسه، وهذا الاعتماد على الذات الذي تتيحه هذه الاستراتيجية للمتعلم تزيده ثقة بنفسه، وتعزز قدرته على حل مشكلاته ، وتعلم مفاهيمه، ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تنال القمر تمكن القارئ من استيعاب النصوص الأدبية وتزيد من معرفته للمفردات الجديدة، وتساعد في نمو قدراته العقلية، وذلك لأنه يربط ما يقرأ بالمعرفة السابقة لديه لتكون له القدرة على تنظيم أفكاره والتنبؤ بما سيحدث لاحقا بالنص، مما يجعل الطالب له القدرة على حل المشكلات التي تواجهه في النص كما يستطيع تنمية معرفته من خلال تلاقح الآراء والأفكار مع أقرانه في الصف وما يحتاج إلى معرفته، مع ما يقوم باستدعائه من المعرفة السابقة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى البيئة التعليمية النشطة والفاعلة التي توفرها استراتيجية تنال القمر للمتعلم من خلال إتاحة الفرصة للطالب، إمّا من خلال التفكير والتأمل، أو من خلال تدوين الأفكار وتنظيمها، أو الحكم عليها وتقييمها، أو عمل الخرائط المعرفية والمقارنة فيما بينها.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى وضوح خطوات هذه الاستراتيجية، وواقعية تطبيقها وما تتسم به من مرونة ويسر من خلال تطبيقها والتعامل معها، وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة والتنبؤ بما يحتويه النص الأدبي، وتلخيص الأفكار الرئيسة.

إن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الذي تتيحه استراتيجية تنال القمر قد يكون سبباً من الأسباب المهمة التي تسهم في نجاح هذه الاستراتيجية. إذ تتيح للمتعلم فرصة كبيرة في تحصيل المعرفة، بحسب قدراته وإمكاناته وأسلوبه، وكذلك تتيح له تنظيم هذه المعرفة من خلال خطواتها الخمس التي تشكل بنية معرفية مرنة تتفق ومستويات الطلبة العقلية والمعرفية والنفسية والاجتماعية.

وتتسم هذه الاستراتيجة بإتاحتها الفرصة الكافية للمتعلم لتوسيع معارفه، وتنميتها، ومقارنتها، وتقييمها، وتحصيلها، والتحقق منها.

وقد تعزى أيضاً هذه النتيجة إلى أن المتعلم باستراتيجية تنال القمر يستطيع استيعاب محتوى النصوص الأدبية التي يقوم بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز التفكير والقراءة والتفكير الناقد لديه. أمّا من الناحية النظرية الإجتماعية فهذه الاستراتيجية تساعد الطلبة على التفاعل مع بعضهم للإفادة من أفكارهم وآرائهم بشكل أكبر. وكذلك فإن هذه الاستراتيجية تركّز على التعلم شبه التبادلي، وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة، وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للفهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة رابينيل وجوستون وبوسيوس وهايفيلد وبنتزن وبرايمر وجورج (Rapheal, Johnstion, Highfield, Pentzien, Brimmer& George, 2001) التي أظهرت أن استراتيجية تنال القمر تساعد على استيعاب الطلبة للنصوص الأدبية التي يقومون بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز القراءة والتفكير الناقد لديهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة أديني (Adeinyi, 2000) التي دلت نتائجها على أن استراتيجية تنال القمر تمكن القارئ من استيعاب النصوص القرائية وتزيد من معرفته للنصوص الجديدة، وتساعد في نمو قدراته العقلية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أنجليرت وماriاج(Englert, Mariahe, 1992) حيث أشارت النتائج إلى تحسن قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للفهم، كما دلت النتائج أيضا أنه كلما استطاع المتعلم زيادة قدرته من السيطرة على استراتيجيات الفهم وممارسته، كلما زادت قدرته على استيعاب النص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس(تنال القمر والاعتيادية) في استيعاب النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

أظهرت النتائج المترتبة على السؤال الثاني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05)، بين مجموعات الدراسة، تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وهذا يدلل على أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى في استيعاب النصوص الأدبية التي يقوم بدراستها باستخدام استراتيجية تنال القمر. وكذلك تشير إلى أن هذه الاستراتيجية ذات سمات مناسبة للذكور والإناث بالدرجة نفسها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المزايا التي تقدمها للمتعلم، ليكون المحور الرئيس الذي تعتمد عليه عملية التعليم والتعلّم، ليقوم بالاعتماد على نفسه في الحصول على المعرفة وليس متلقياً معتمداً على جهد المعلم فحسب.

ويمكن أن تعزى إلى تشابه الظروف التي يتعرض لها الطلبة سواءً أكانت متعلقة بالبيئة، أم بالتعليم ذكوراً أو إناثاً على حدٍ سواء. مما يجعل التعلم يحدث لهم بالقدر نفسه، بالإضافة إلى تشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والعمرية والمستوى التعليمي. وكذلك تشابه ظروف إعداد كــل مــن المعلم والمعلمة سواءً أكان ذلك قبل الخدمة أم بعدها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك اختلاف في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن تعزى ألى استراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية)؟

يتّضح من نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء الطلبة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي وجود فروق إحصائية، لصالح أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر، مقارنةً بأفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. مما يدلّل على فاعلية الاستراتيجية، فــي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى أن المتعلم باستراتيجية تنال القمر يتمكن مــن اســتيعاب النصوص الأدبية استيعاباً قائماً على أنواع التفكير وبالأخص التفكير الناقد، ويمكن أن يكون ذلك من خلال الدور الذي تتيحه الاستراتيجية للطلبة حين ربط النص المراد تعلمه بحياة الطلبة وخلفيــاتهم المعرفية، ومعرفتهم السابقة، مما يسهم في مساعدة الطلبة على التفاعل مع النص قبل البدء بقراءته. وهذا التفاعل يثير التفكير الناقد لديهم من خلال قيامهم بتنفيذ خطوات الاستراتيجية كالتنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المتعلم بهذه الاستراتيجية يستطيع ربط النص المــراد تعلمه بحياته وخلفيته المعرفية، مما ساعد على تفاعله مع النص قبل البدء بدراسته، وهذا يعزز دور

الطالب ويحوله من سلبي إلى فاعل. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم بعضا في تبادل الأفكار والمعلومات اللازمة وتلاقحها لإثراء معرفتهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (تنال القمر والاعتيادية) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية؟

بالنظر إلى نتائج الدراسة، يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05)، بين مجموعتي الدراسة، تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والجنس، ويعني ذلك أن تفكير الطالب الناقد لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى، عندما يستخدم استراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بغض النظر عن جنسهم، وبما أن البيئة المحيطة بالطلبة متشابهة، والمشكلات التي يعانون منها متشابهة عند الذكور والإناث، فإن معرفتهم تنمو وتتطور تبعاً للمثيرات والمشكلات التي تواجه المتعلم، وقد يعود ذلك إلى نظرة الجنسين المتساوية إلى النصوص الأدبية. ويستطيع كل طالب أن يفكّر تفكيراً ناقداً إذا اتيحت له فرصة التدريب والممارسة، فمهارات التفكير الناقد قابلة للتعلّم كأي مهارات أخرى يتعلّمها الإنسان، باعتبار أن التفكير عملية إنسانية تتشابه عند الذكور والإناث، تتطور وتنمو تبعاً لما يتعرض له الإنسان من مثيرات، ومشكلات تتطلب قدرة عقلية عالية لحلها، واستراتيجية تنال القمر تقدم هذه المثيرات بشكل متساوٍ لكلا الجنسين، في جميع خطواتها ومراحلها على حد سواء.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة الجلاد (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيـــة في تحصيل الطلبة تعــزى ألى الجنس، في تنميـــة التفكير الناقـــد، وتتفق ودراسة نزال (2003) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعــزى إلـــى المقـــرر الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى إسهام المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتتفق ودراسة الدردور (2001) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى طريقة التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، أو التفاعـــل بـــين الطريقة والجنس.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، التي أشارت إلى وجود أثر واضح لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد، يوصي الباحث بما يأتي:

- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية تنال القمر كاستراتيجية معرفية فاعلة فـــي تـــدريس الطلبة استيعاب النصوص الأدبية؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل عملية الاستيعاب وتفاعـــل الطلبة معها واستجابتهم لخطواتها.
- تضمين برامج إعداد المعلمين استراتيجيات معرفية كاستراتيجية تنال القمر، ومتابعة انتقال أثر التدريب إلى الخطط الفصلية واليومية.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى وفي صفوف أخرى.
- تضمين المناهج والكتب المدرسية وأدلة المعلمين مثل هذه الاستراتيجية المعرفية.

- تدريب معلمي اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بإعداد دورات خاصّة بذلك.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ابراهيم، عبد العليم (1973). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.** القاهرة: دار المعارف.
- أبو شهاب، خالد محمد(1995). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الانجليزية في برنامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية: عمان، الاردن.
- أبو علام، رجاء محمود (2004). **التعلم أسسه وتطبيقاته.** عمان: دار المسيرة.
- أبو مغلي، سميح (1999). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية،** عمان ، دار مجدلاوي.
- أحمد، محمد عبد القادر (1998). **طرق تعليم الأدب و النصوص.** القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- اسليم، ناصر محمود (2006). **تأثير التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة مبحث التربية الإسلامية في الأردن واتجاهاتهم نحوه،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- إسماعيل، عز الدين (1974). **الأسس الجمالية في النقد العربي،** القاهرة. دار الفكر العربي.

- إسماعيل، مصطفى (1994). **أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلبــة المعلمــين بكليــة التربيــة**.البحــوث العلميــة .
  http://www. Dralnassar.com/talkees.php?action=show2&id=231

- بادي، غسان (1990). **العلاقة بين التفكير الناقد و التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين و بين تحديدهم للأخطاء اللغوية و تصنيفها . مجلة جامعة ام القرى**. العدد 3 ص ص (311−338).
- البطاينة، زياد أحمد (2004). **أثر برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد في التحصيل وتذوق الجمال في النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984). **أساسيات علم النفس التربوي**. انجلتــرا: دار جون وايلي وأبنائه.
- جاد، محمد (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميــذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة، العدد 22**، مايو. الجمعية المصرية للقــراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس .(51-17).
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي و نور، كاظم (2005). دراسات و بحوث في علم النفس و تربيــة التفكيــر و الإبداع. **المؤتمر الأردني الثاني للموهبة و الابداع**، عمان:دار ديبونو للنشر و التوزيع.

- الجلاد، ماجد زكي (2006). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية. **مجلة جامعة الملك سعود.** المجلد الثامن عشر، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(2)، ص 653-607 :الرياض :المملكة العربية السعودية.
- جيرالد، دوفي وجورج، شيرمان ولورا، روهلر(1987). **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم،** ترجمة إبراهيم الشافعي، الكويت: دار الفلاح.
- الحارثي، ابراهيم أحمد (2001). **تعليم الفكر،** ط2، الرياض، مكتبة الشقري.
- حبيب الله، محمد (1997). **أسس القراءة و فهم المقروء بين النظرية و التطبيق.** عمان: دار عمار.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة** .القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحذيفي، خالد (2003). فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية،** جامعة عين شمس،ع 88، ص ص .140-138.
- حسين، ثائر فخرو (2002). **دليل مهارات التفكير.** عمان دار الدر للنشر والتوزيع.
- الحلفاوي، مسعف (1997).**اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

- حمادنة، أحمد (1995). **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشـــر فـــي الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- حمدان، محمد زياد (1988). **التدريس المعاصر، تطوراته، وأصوله وعناصره وطرقه**، عمان: دار التربية الحديثة.
- الحمداني، موفق (2004) . **علم نفس اللغة.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحموري، هند والوهر، محمود (1998). قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية علـــى التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العـــامة. **مجلـــة دراسات العلوم التربوية**، الجامعـــة الأردنية، مجـــلد 25، عـــدد1، ص.(185-45).
- الخضراء، فادية (2005) . **تعليم التفكير الابتكاري والناقد** (دراسة تطبيقية) عمـــان: ديبونـــو للطباعة والنشر.
- دايرسون، مارغريت (2004). **استراتيجيات لتدريس القراءة.** ترجمة مدارس الظهران، ط3، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- الدردور، عمر (2001). أثر **استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبـــة الصف السادس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك؛ اربد ،الأردن.
- ديشين، أندريه(1991). **استيعاب النصوص وتأليفها**. ترجمة هيم لمـــع، بيـــروت: مؤســـسة الجامعية للدراسات.

- الراميني، أكرم محمد (1993). طريقة التدريس باستخدام العمل الجماعي، **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم، المجلد الرابع والثلاثون، عمان.
- الربابعة، وليد (1995). **نظرية الذوق في النقد الأدبي من القرن الرابع وحتى نهاية القرن التاسع الهجري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك؛ إربد، الأردن.
- ريان، فكري حسن (1993). **التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، وتقويم نتائجه وتطبيقاته**، القاهرة: عالم الكتب.
- الزعبي، إبراهيم أحمد (2003) . **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان، الأردن.
- الزغول، رافع والزغول، عماد (2003). **علم النفس المعرفي**. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- الزغول، عماد (2003). **نظريات التعلم والتعليم**. عمان: دار النشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيادات، ماهر مفلح (2003). **أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد.

- زيادات، ماهر مفلح (1995). **العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثاوية في الاردن لمهارات التفكير الناقد و مدى اكتساب طلبتهم منها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك؛ اربد: الأردن.
- السرور، نادية هايل (2005). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، عمان: دار وائل للنشر.
- السرور، نادية هايل (1998). **مدخل إلى تربية الموهوبين**، الجامعة الأردنية، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، عمان دار الفكر للطباعة والنشر.
- السلامة، عماد محمد (2004). **أثر مقومات النص في الاستيعاب القرائي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- سليمان، محمود جلال الدين (2001). **فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية -جامعة عين شمس، .(95-47).
- سمك، محمد صالح (1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد، عزيز (1995). **التفكر الناقد، دراسة في علم النفس المعرفي**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- السيد، محمود أحمد (1988) . **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**. دمشق: أطلاس للدراسات والترجمة والنشر.

- السيد، محمود (1986). **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، بيروت: دار العودة.
- شحاته، حسن (1993). **تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق**. القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.
- الشطناوي، محمد (2003). **تقنيين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة؛ الكرك، الأردن.
- الصغير، حصة بنت عبد الرحمن (2007). **مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة و تنمية التفكير الناقد لوسائل الاعلام**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الاول للتربية الاعلامية ،1428هـ - 2007 م. (لام).
- طعيمة، رشدي أحمد (1971). **وضع مقياس للتذوق الأدبي عن طلاب المرحلة الثانوية (فن الشعر)**، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**.عمان: دار المسيرة.
- عبد العزيز، صالح (1993). **التربية وطرق التدريس**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد القادر، حامد (1998). **المنهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس**، القاهرة: مطبعة النهضة العربية.
- عبد المجيد، عبد الله (2000). فعالية استراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول ثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، **1**، 191-236.

- عبد الهادي، محمد وأبو حشيش،نبيل وبسندي، عبد العزيز وعبد الكريم، خالد (2003). **مهارات في اللغة والتفكير**. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.
- عبده، داوود (1990). **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**. ط2. دار الأمل. عمان– الأردن.
- عبيد، وليم وعفانة، عزو(2003). **التفكير والمنهج الدراسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عجيز، عادل أحمد محمد (1985)، **دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة المنوفية.
- عربيات، عالية (2003). **أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان، الأردن.
- عصر، حسني عبد الباري (2001). **التفكير (مهاراته، استراتيجيات تدريسه)**.ط1. المكتب العربي الحديث–الاسكندرية.
- العظمة، رند (2006). **تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت**، عمان: دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي، سعيد إسماعيل (2004). **الخطاب التربوي الإسلامي كتاب الأمة**. العدد(100)، ربيع الأول، (2004) سلسلة دورية تصدر كل شهر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية: قطر.
- العلي، فيصل طحيمر (1998). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، عمان: دار الثقافة.
- عليمات، حمود (2009). **أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن**. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق: الأردن.

- العيوسي، عبد الرحمن (1992). **أصول علم النفس الحديث**، الإسكندرية: المكتبة العربية.
- قطامي، نايفه (2003). **تعليم التفكير للأطفال**.عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). **سيكولوجية التدريس**، عمان: دار الشروق.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان:دار الشروق.
- قطامي، يوسف (1990). **تفكير الأطفال وطرق تعليمة**.عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- لافي، سعيد أحمد (2006). **القراءة وتنمية التفكير**. القاهرة: عالم الكتب.
- ليبمان، ماثيو (1998). **المدرسة وتربية الفكر**، ترجمة ابراهيم يحيى الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق:سوريا.
- مايرز، شيت (1993). **تعليم الطلبة التفكير الناقد .المركز الوطني للبحث والتطوير**، عمان: ترجمة عزمي جرار.
- المثاني، احمد مصطفى (1995). **أثر التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.
- محجوب، عباس (1987). **نحو منهج اسلامي في التربية و التعليم**. دمشق: دار ابن كثير.
- مدكور، علي احمد (2007). **طرائق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة.
- معهد طرابلس الجامعي(1997). **التحديات التربوية مشكلات وحلول**.طرابلس: المعهد الجامعي.
- موسى، مصطفى إسماعيل (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، يوليو العدد 13. ص .152-129.

- النجار، حسين (1994). **فاعلية برنامج كورت في تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية:عمان، الأردن.
- نصر، حمدان علي (2003). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. **مجلة جامعة الملك سعود، م16**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص. 189-234.
- نزال، شكري (2003). مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي. **مجلة الإبداع**، شبكة جامعة عمان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (8)، العدد(1)، ص ص: 90−110.
- الهاشمي، عبد الرحمن (2005). **طرق إعداد المعلمين وتنميتهم**. سلسلة محاضرات غير منشورة: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الهزايمة، سامي محمد (1998). **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.
- هلسة، رفيف (2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك**، أطروحه دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- الوائلي، سعاد عبد الكريم (1996)، **أثر اسلوب الندوة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية(2002). **ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام الدراسـي 2000/1999**. www. Mog. Gov. jo
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (1995). **المؤتمر التربوي أوراق عمل المجموعـة الثانيـة**، عمان: نادي المعلمين.
- وزارة التربية والتعليم / قسم الناهج (1994). قانون التربية والتعليم، رقم (3) لسنة 1994، الأردن، **رسالة المعلم (2) 35** ، العدد(2)، ص (163-188) .
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (1988). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربـوي**، عمـان: الأردن.
- الوقفي، راضي (1996). **علم النفس العـصبي** (مختارات معربة)، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adeniyi, F.A.(2000). "Developing Reading Comprehension Skills Among Secondary School Students Through Teacher Designed Vocabulary Context and the Use of Dictionary", **Ilorin Journal of Education,** Nigeria.

AL-Shaye, Shaye Saud (2002). The effectiveness of met a cognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools phd**.** **wwwlib.umi.com/dissertations/preview all/3062144**

Anderson, T.(1991). At tainting Critical Appreciation through art. **Studies in art Education. 31** (3), pp 132-140.

Anderson, J.R. (1988). **Cognitive Psychology and Implications.** 2nd Edition, W.H.G. New York: Freemen and Company.

Anderson, T.H., (1985) Study Skills and Learning Strategies. In Neil, H. (ed.) **Learning Strategies.** New York, Academic Press.

Andrew, J.P. (2002). Teaching comprehension skills (on-line). Available: **http:// search.ebscohost.com/login.aspx? direct=ED471386**.

Baumann, James. F. (1984). The Effectiveness of Direct Instruction Paradngm for Teaching Main idea Comprehsion. **Reading Research Quarterly,** 20(1),93-108.(504-483),(3-21).Bejarano,Y. (1987). Tesol Quarterly.

Bimmel, P. E. and Schooten, E. R. (2004). The relationship between Strategic Activities and Reading Comprehension . **Educational Studies in Language and Literature.'**4, (85-102).

Blerkom, D.L., Blerkom, M.L. and Bertsch, S. (2006). Study strategies and generative learning: What work? **Journal of College Reading and Learning. 37**, 7-18.

Bongratz, K.M ., Bradley, J.C., Fisel, K.L., Orcutt, J.A and Shoemaker, A.J.(2002)**. Improving student comprehension skills through the use of reading strategies.** Unpublihed master dissertation, saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Box, J. Little, D. (2003). Cooperative small- group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self- concept and social studies achievement of elementary school students. **Journal of Instructional Psychology**.

Brouwer, P (1996). Articles on critical thinking. **www. indiana edu\ wts\cwp\lip\thkg bib. Htm**

Champan, D.(1993). The Effect of cooperative Team Student Achievement in Verbal Learning strategies. **DAF,52(5).p 1621-A.**university of Alabama.

Cheryl, L.,Giancarla, B., and maria, E. (1997). A taxonomy evaluation reading comprehension in EEL. **English Teaching Forum. 35,** 30-36.

Collins, N. (1993). Teaching Critical Reading through, Literature, **The ERIC clearing house on reading**, English, August**.**

Cramer, C. Fate, J. and Lueders, K. (2001). **Improving reading achievement through the implementation of reading**

strategies. Unpublished master dissertation, saint Xavier University, Chicago Illinois.

Dambrosio, Annette (1998). Critical Reading As The Stepchild of Community College Literacy .(The California -Case ,University of California). **Dissertation Abstract international-A 59103,705.**

Davey, B. E. and Mcpride, S. U. (1996). Generating self questions after reading:**A comprehension assist for elementary students. Journal of Educational Research**. '80.

Dobbs, S. (1998). **Learning in & through art: Aguide to discipline- based art Education**. Los Angeles, C.A: Education Institute for the arts.

Eisneman, J& Gordon, Jr.(1995).An Evaluation of the Higher order Thinking Skills program with fourth and Fifth Grade Students. **http://eriace.net/ericdb/ED393873htm**

Englert, C.A. and Mariage, T.R. (1992). Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE". **Learning Disability Quarterlu**. '1, 123-138.

Ennis, R.H. (1985).A logical Basis for Measuring Critical thinking skill. **Educational Leadership,** 43(2),44-48.

Facione, P. & Facione. N. (2002). **California critical Thinking sikill test form and form Btest Manual**. California academic press. USA.

Facione, Noreen Facion, petra. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge Development and clinical Judgment. **Nursing out look,** v44, 129-136. www.Insight assessement.com.

Facione, p. (1988). Critical Thinking **.what it is why it counts** ,Califounia Academic press.USA.

Goodman, Y. M. and Burke, C. (1983). **Reading Strategies Focus on Comprehension**. New York: Holt, Rinchart, and Winston.

Harnadek, Anito (1998). **Critical thinking**. BOOK.1 problem solving, Reasoning Logic, and Arguments, Book & solf Ware.

Hulffe, marie(2000). A comoarsion study of live instructions versus interactive Television for teching MSW students Critical thinking Skills. **EBSCO HOST.**

Jacobie, M.(1989). Literature as Equipment for Writing Application in Kenneth BURK Dramatics to the Teaching of Composition. PhD thesis, University of Regan, USA.

Johnston, B. E. (1986). **Reading Comprehension Assessment: A cognitive Basis. International Association .**New York: Delaware.

Joseph, A,& others (1969). **The Effect of selected teaching methods on Creative thinking self - evaluation – and achievement of students enrolled in an elementary scince`education method course**. University of Michigan.

Kaufnan, A. and Kaufnan, N. (1985). **Test of Educational Achievement.** American Guidance Service, Inc.

Kern, L., Kiningham, B., and Vincent, S. (2002). **Improving reading comprehension through the use of balanced literacy and specific comprehension strategies.** Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Laing, Sandra &kamhi, Alan .(2002). The use of Think- Aloud protocol to Compare Inferencing Ability in Average and Below-Average Readers. **EBCO HOST.**

Leshoff, S. K. (1995). Art Ambiguity and Critical Thinking. **Art Education**. 50,(5), 51-56.

Lipman, Matthew .(1988). Critical Thinking: what it can be?. **Educational Leadership,** 46(1), 38-43.

Lubliner, Shira .(2001). The effect of cognitive strategy instruction on students reading comprehension .**DAI 62/07.**

Miciano and Remedios, Z. (2004). The content and form of reader generated questions: Implication for teaching questioning strategies. **Asia Pacific Education, 5,** 149-156.

Norris, LS.P. Ennis.& R.H (1989) .**Evaluating critical thinking .**press software , USA.

Olson, Arthar V .and Ames, Wibur S.(1972).**Developing Critical Reading Skills**. Prines(Eds),Teaching Reading Skills Secondary school New york: Hurper and row Publischers.

Patrick, John (1986). **Critical thinking in the social studies**. Hhp:\\ericate\ed 272432 htm.

Paul, Richad & Elder, Linda (1999). Critical thinking: Students to seek the logic of things . **Journal of Developmental Education,** 23 (1), 34.

Paul, R.u (1995). **Critical thinking**: **How to prepare students to rapidly changing word**. Jane Wellsen & A.J.A. Binker, Foundation For Critical Thinking, Sanata Rosa, CA.

Paul, R. (1992). Critical thinking: Question And Answer. **WWW. Critical thinking. Org.**

Raphael, Taffy E., & Johnston, Mary., & Pocius, Cheryl., & Highfield, Kathy., & Pentzien, Kay & Brimmer, Kathy and George, Mari Anne. (2001). **"questioning" Literacy in America: An Encyclopeda**

Barbara Guzzetti (ED). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO Publishers. Oakland, P 11.

Reed, H.B. (1992). Meaning as factor in learning. **Journal of Educational Psychology. '84,** 395-399.

Rise, B .and Axelrod, C. (1987). **Reading Critically, Writing Well, A reader and Guide**. Martins press ,New York.

Robert, h. Ennis (1985). Alogical basis for measuring critical thinking. Educational Leadership, VOL. (43), no. (2), p.44.

Ryder, Randall & Graves, Michael. (1998). **Reading and learning in content Areas.** Merrill, anim print of prentice hall upper saddle River new jersey, Columbus, Ohio. USA.

Simpson, Michele L. (1995).Talk Throughs: A strategy for Encouraging Active Learning across content Area. **Journal of Reading** (January, 1995), 296-304.

Stahl, Katherine.(2003).The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice reader**. Digetal Dissertations.**

Stepphen, Norris (1985). **synthesis of research on critical thinking.** Vol. (42).No. (8),Pp 45-.

Thistlethwaite, L. L.(1990). Critical Reading for Atrisk. **Journal of Reading**, 3 (33). 586-592 Students, Differences in Japan and .

Sato. S. &- Torrance, E. P. (1979). **The Creative Child and** the united States styles of thinking, **Adult Quarterly,** 4(3), 145-151.

Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. **Rethinking Reading Comprehension.** 51-81.

Wade,C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking, **Teaching of Psychology,22**(1), 24-28.

Walkefiled, J. (1996). **Educational Psychology, Learning to be problem solver**. Houghton Mifflin company, USA**.**

Weatly, G. (1991). Constructivist perspectives Science And Mathematics Learning. **Science Education ,** 75(1), 9-21.

Wilson, V.(2000).**Can thinking skills be Taught ?. Education From on teaching Skills.** (On-line). Available: http://www.scotland.gov.uk/library3/education/ftts-03.asp.

الملاحق

الملحق(1)

دليل تدريبي للمعلم وفق استراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية (ورشة عمل)

مقدمة:

يوفّر هذا الدليل المادة التدريبية لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجية تدريسية، تهدف إلى رفع مستوى استيعاب النصوص والتفكير الناقد لدى الطلبة.

تستند هذه الاستراتيجية إلى النظرية المعرفية في التدريس، وتساعد الطلبة في اكتساب المعلومة. ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يستلزم اكتساب البنى المعرفية ، التي يستخدمها الإنسان لمعالجة المعلومات وتخزينها.

لقد تزايد الاهتمام بالنظرية المعرفية وتطبيقاتها في عملية التعليم والتعلم، وقل الاهتمام بالنظريات القديمة التي تفسر عملية التعلم؛ فبعد أن كان التركيز على دراسة العوامل الخارجية المسؤولة عن تعلم الطلبة، أصبح التركيز منصباً بشكل أكبر على العوامل الداخلية في عقل المتعلم، مثل: معالجته للمعلومات وأسلوبه المعرفي في التعلم. فلم يعد المتعلم صفحة بيضاء لا حول له ولا قوة، بل إن له دوراً فاعلاً نشطاً في عملية تعلمه.

الهدف من التدريب:

تهدف ورشة العمل هذه إلى تعريف المعلم باستراتيجية تنال القمر التي سيتم استخدامها في تدريس النصوص الأدبية. وهذه الاستراتيجية نأمل أن تساعد في تحسين مستوى استيعاب النصوص لدى الطلبة. وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم .

الأهداف العامة للورشة:

1- زيادة وعي المعلمين بوجود استراتيجية تدريسية، مبنية على أسس معرفية في التدريس.

2- توفير الفرصة لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجية تنال القمر كاستراتيجية تعليمة تعلّميّة في التدريس.

3- تعريف المعلمين باستراتيجية تنال القمر المستخدمة في عملية التعلم والتعليم.

4- تحسين مستوى الطلبة في اللّغة العربيّة.

الأهداف الخاصة للورشة:

1- إكساب المعلمين مهارة التدريس باستخدام استراتيجية تنال القمر.

2- تعريف المعلمين بخطوات استراتيجية تنال القمرالمستخدمة في تدريس النصوص الأدبية.

3- تعريف المعلمين بالمصطلحات والمفاهيم (استراتيجية، استيعاب النصوص، التفكير الناقد).

4- زيادة وعي المعلمين بأهمية الخلفية المعرفية لدى الطالب، ودورها الفاعل في عملية التعلم.

5- تنمية مستوى الطلبة في استيعاب النصوص الأدبية.

المواد اللازمة للتدريس:

1- كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع .

2- دليل المعلم.

3- أوراق عمل.

4- جهاز العرض فوق الرأسي.

5- شفافيات وأقلام.

6- بيئة تدريبية مناسبة.

7-الحاسوب المدرسي.

الإجـــــراءات:

- تحديد مكان الورشة: مدرسة العيص الثانوية للبنين، ومدرسة عين البيضاء الثانوية للبنات.
- أيام التدريب: الإثنين، والثلاثاء لمعلم اللّغة العربيّة، الأربعاء، والخميس لمعلمة اللّغة العربيّة في الأسبوع الأول من تشرين الأول لعام 2009/2008
- عدد الجلسات: ثلاث جلسات في كل يوم، مدة كل منها (45) دقيقة. إحدى هذه الجلسات يتم فيها تطبيقاً عملياً في شعبةٍ من الشعب لأحد الدروس، في كل من مدرسة الذكور ومدرسة الإناث.
- دور المعلم: يتحدد دور المعلم من خلال وجود أوراق عمل في دليل المعلم، وسيكون دوره مرشداً وموجهاً ومساعداً ومعززاً للطلبة، في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية.

توصيات للمعلم عند تطبيق الاستراتيجية وتنفيذها:

- دع الطلبة يكتبون ما يعرفونه عن الموضوع، بعد كتابة العنوان على السبورة، ثم حاول اســتثارة المعرفة السابقة لديهم عن الموضوع؛ لأن لها أهمية كبيرة.
- تأكد من تفعيل الطلبة لاستراتيجية تنال القمر.
- ساعد الطلبة على تدوين الأفكار الرئيسة في النص، ودربهم على ذلك.
- حاول أن توجّه الطلبة لكتابة أفكارهم على شكل خارطة معرفية.
- وزّع نسخاً من النص على الطلبة واقرأه بصوت مسموع.
- حاول أن توجّه نقاشاً حول تنبؤات الطلبة وما يتفق معها من أفكارموجودة في النص.
- حاول أن توجّه الطلبة إلى تلخيص الأفكار المطروحة بشكل أكثر اختصاراً.

- وجّه الطلبة إلى مقارنة خرائطهم المعرفية الأولى التي عملت قبل قراءة النص بالخرائط التي عملت بعد قراءة النص والمتضمنه لأفكار المؤلف.
- اقرأ النشرة (١) والمتعلقة ببعض المفاهيم والمصطلحات في الدليل بشكل جيد.
- اقرأ خطوات تنفيذ الاستراتيجية، والأمثلة عليها، والموجودة في الدليل بشكل جيد.

المحتوى:

خطوات تنفيذ الاستراتيجية ونشرة (١).

يضم هذا المحتوى توضيح لاستراتيجية تنال القمر والخطوات التي يجب اتباعها عند تنفيذ هذه الاستراتيجية. وهي التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقييم.

نشرة (١)

أخي المعلم /أختي المعلمة:

هناك بعض المفاهيم والمصطلحات وردت في الدليل، ولا بد أن تتأكد من معرفتك بها. هي:

استيعاب النصوص الأدبية: نشاط ذهني فاعل، يتمثل في استنتاج المعنى من الوحدات اللغوية، استناداً إلى الخلفية المعرفية للقارئ، والقدرة على تحليل المقروء ونقده، وفهم غرض الكاتب الظاهر والخفي.

التفكير الناقد: تفكير تأملي ومعقول يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به ونفكر به ونؤديه، ومايتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر وضوحا .

استراتيجية تنال القمر: مجموعة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الطالب بتوجيه من المعلم في الصف التاسع الأساسي لاستيعاب محتوى النصوص الأدبية المقررة في كتاب مهارات الاتصال، متبعاً الخطوات الآتية: تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم، وقد اشتق اسم هذه الاستراتيجية من الحرف الأول في كل خطوة من الخطوات السابقة.

الجلسة (1)

أخي المعلم أختي المعلمة:

1- اقرأ المقدمة، والأهداف العامة والخاصة للورشة.

هل هناك أهداف أخرى تريد إضافتها؟ ناقش هذه الأهداف مع زميلك.

* عرض شفافية تتضمن نشرة (1).

2- بعد قراءتك للنشرة، حاول وضع تعريف خاص بك ،لكل من المفاهيم الواردة.

(مناقشة وحوار للتوصل إلى بعض التعريفات).

3- في دليل المعلم هناك توضيح لاستراتيجية تنال القمر اقرأ خطوات الاستراتيجية. ناقش هذه الخطوات، واطرح أسئلة، حول ما غمض عليك، مناقشة وحوار حول خطوات استراتيجية تنال القمر وكيفية تنفيذيها.

4- اقرأ المثال الموجود لتوضيح كيفية تنفيذ استراتيجية تنال القمر (تقويم بنائي ومستمر لكيفية تنفيذ الاستراتيجية، وإبداء الملاحظات).

الجلسة (2)

تنفيذ استراتيجية تنال القمر

أخي المعلم /أختي المعلمة:

1- كيف يمكن تنفيذ استراتجية تنال القمر ؟ وما هي خطوات تنفيذها؟

(مناقشة في خطوات استراتيجية تنال القمر).

2- اقرأ خطوات استراتيجية تنال القمر في الصورة الملحقة بالدليل التي تسلمتها .

3- اقرأ أمثلة كيفية تنفيذ استراتيجية تنال القمر.

خطة تدريس نصوص باستخدام استراتيجية تنال القمر

دليل المعلم لتنفيذ الخطة

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

يهدف هذا الدليل إلى مساعدتك في تطبيق الاستراتيجة المختارة، عند تدريسك النصوص المقررة، في الصف التاسع الأساسي في مادة اللّغة العربيّة/ مهارات الاتصال، ويتوقع منك تنفيذ ذلك بمفردك، دون الاستعانة بأحد، بحسب الدليل المعد لك، لذا يرجى ما يأتي:

1- قراءة الدليل قراءة واعية دقيقة.

2- السؤال عمّا غمض عليك مما كتب في الدليل أو بكيفية استخدامه.

3- الالتزام به التزاماً دقيقاً لتحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة من استخدام هذه الاستراتيجية، وأهمها تحسين مستوى الطلبة في استيعاب النصوص الأدبية.

4- القيام بتنفيذ الملاحظات وتسجيلها عن الأداء، والاستفادة من التغذية الراجعة التي تصل إليها في كل موقف من أجل تعديل العمل والإجراءات اللاحقة.

5- تسجيل كل ما تصل إليه من نتائج مقرونة بملاحظات الطلبة.

6- الرجوع إلى مصادر ومراجع إضافية للإجابة عن أسئة الطلبة.

7- متابعة تنفيذ الطلبة لما هو مطلوب منهم في أوراق العمل، لتحقيق الأهداف المرغوبة.

8- تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن أدائهم.

خطوات السير بالتدريس وفق استراتيجية تنال القمر:

1- يحدد المعلم الوحدة وعنوانها.

2- يحدد المعلم الأهداف العامة للوحدة.

3- يحدد المعلم النص المطلوب قراءته.

4- يحدد المعلم النتاجات التي يريد تحقيقها من تعليم الطالب النص.

5- قراءة النص مع الأخذ بالحسبان الأهداف التي يريد تحقيقها.

6- قراءة خطوات تنفيذ الاستراتيجية ومتابعتها.

7- توضيح هذه الاستراتيجية من خلال نصوص قصيرة.

8- نمذجة هذه الاستراتيجية من خلال نصوص قصيرة.

9- تدريب الطلبة على استخدام الاستراتيجية.

10- السير بالخطة كما هو موضح في دليل المعلم الذي أعده الباحث، وباستخدام أوراق العمل والسبورة، بالاستناد إلى خطوات استراتيجية تنال القمر.

استراتيجية تنال القمر

تنال القمر: استراتيجية لتوجيه استيعاب نص معلوماتي:

ت : تنبأ أو توقع: اقرأ العنوان والجملة الرئيسة،أطلب من الطلبة ذكر تنبؤاتهم ودونها.

ن : نظم :نظم التنبؤات ــ التوقعات ــ ثم ضع هدفاً للقراءة.

ا : ابحث: يقرأ الطلبة النص. يسأل المعلم الطلبة فيما إذا كانت تنبؤاتهم تتفق مع الأفكار التي ينطوي عليها النص أم لا ؟ ناقش ذلك.

ل : لخص: يقترح الطلبة أفكاراً لتكوين خارطة معرفة تستند على المعلومات المتضمنة في النص. وبعد ذلك يستخدم الطلبة خرائط المعرفة هذه لكتابة تلخيصا تهم.

ق : قيم: اسأل: ما هو وجه الاختلاف بين خارطة المعرفة الأولى المكتوبة على السبورة وخارطة المعرفة التي تستند على أفكار المؤلف؟ أعد النظر في التلميحات التي ينطوي عليها العنوان.

ويتم تعليم هذه الاستراتيجية على ثلاث مراحل، وهي:

1- مرحلة تقديم تنال القمر.

2- مرحلة التدريب الموجه.

3- مرحلة التدريب المستقل.

لقد قام الباحث بتطبيق كل مرحلة من هذه المراحل على وحدتين دراسيتين.فمرحلة تقديم تنال القمر تم تطبيقها على الوحدتين الثانية والثالثة،ومرحلة التدريب الموجه تم تطبيقها على الوحدتين الرابعة والخامسة، ومرحلة التدريب المستقل تم تطبيقها على الوحدتين السادسة والسابعة.

تعد استراتيجية تنال القمر قوة تساعد القارئ على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص التفسيري الذي يسمعه الطالب أو يقرؤه. إن تعلم إيجاد الفكرة الرئيسة في النص عملية صعبة بالنسبة لكثير من الطلبة. وتساعد هذه الاستراتيجية الطلبة على تعلم كيفية القيام بذلك.

التعليم: مفتاح هذه الاستراتيجية. ففي حين قد تبدو هذه الاستراتيجية بسيطة فإنها لا يمكن أن تنجح ما لم يتم تقديمها وتطبيقها بالأمثلة ما لا يقل عن 5−10 مرات. وبالتدرج اطلب إلى الطلبة مزيداً من التدرب على هذه الاستراتيجية في أثناء مرحلة التدرب الموجه. وفي أثناء مرحلة التدريب المستقل، زوّد الطلبة بفرص كافية للتدرب. أعط الطلبة نصاً واطلب منهم قراءته واستيعابه باستخدام استراتيجية تنال القمر واطلب منهم مناقشة كيفية سير الاستراتيجية فيما بعد. (ستحتاج إلى 15 نصاً تقريباً).

فوائد استخدام استراتيجية تنال القمر:

1− تعلم الطالب كيفية قراءة نص بهدف تعلم شيء ما منه.

2− استخدام هذه الاستراتيجية عدة مرات يكون لدى الطالب عادة نافعة بالنسبة له.

3− ينمي الطالب تدريجياً مفهوماً أقوى عن ذاته. حيث تزداد ثقته بنفسه:

"أنا أتنبأ" "أنا ألخص" "تتفق أفكاري مع أفكار المؤلف بهذه الطريقة..."

خطوة هامة:

اختيار النص: لكي تتأكد من نجاح الطلبة في استخدام استراتيجية تنال القمر تأكد من اختيارك للنص الصحيح والمناسب.

أ . اختر نصاً تفسيرياً أو نصاً معلوماتياً (يتضمن معلومات جديدة) يتعلم منه الطلبة.

ب.تأكد أن لدى الطلبة معرفة قبلية عن الموضوع الذي تم طرحه مع عدم صعوبة التراكيب.

الوحدة الثانية (رسالة جلالة الملك عبد الله إلى أبنائه الطلبة)

نتاجات التعلم:

يتوقع من الطالب بعد نهاية الوحدة أن:

1- يقوم بكتابة أفكاره على شكل خارطة معرفية.

2- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة من الكتاب.

3- يتعرف أهم المضامين التي وردت في الرسالة.

4- يعلل سبب اهتمام جلالة الملك بالعلم والمعرفة.

5- يتعرف أهمية الطلبة في بناء الوطن.

6- يشرح معاني المفردات الصعبة الواردة في النص.

7- يضع مقترحا لتنمية مواهب الطلبة في الشعر.

مرحلة تقديم استراتيجية تنال القمر.

الوحدة الثانية.

عنوان الدرس (رسالة جلالة الملك عبد الله إلى أبنائه الطلبة).

خطوات السير في الدرس: (الزمن: حصتان)

1- تهيئة الطلبة لموضوع الدرس والتعرف إلى معرفتهم السابقة من خلال طرح الأسئلة، مثال:

من والد جلالة الملك عبد الله الثاني؟ في أي عام تسلّم مهامه الدستورية ؟

2- كتابة عنوان الدرس على السبورة.

(رسالة جلالة الملك عبد الله إلى أبنائه الطلبة) وطرح بعض الأسئلة المفتاحية.

3- تكليف الطلبة بأن يتنبؤوا ويتوقعوا بعض الأفكار التي يوحي بها عنوان الدرس أو الأفكارالتي سيوردها جلالتة .

مثال: سيحدثنا هذا النص عن أهمية العلم ودور الطلبة في بناء الوطن وحرص جلالة الملك على المضي في تحديث وتطوير مسيرة التعليم والنهوض بها.

4- يطلب المعلم إلى الطلبة تنظيم عناوين التنبؤات والتوقعات، مثال: ماذا تتوقع أن يتحدث جلالة الملك في هذه الرسالة؟

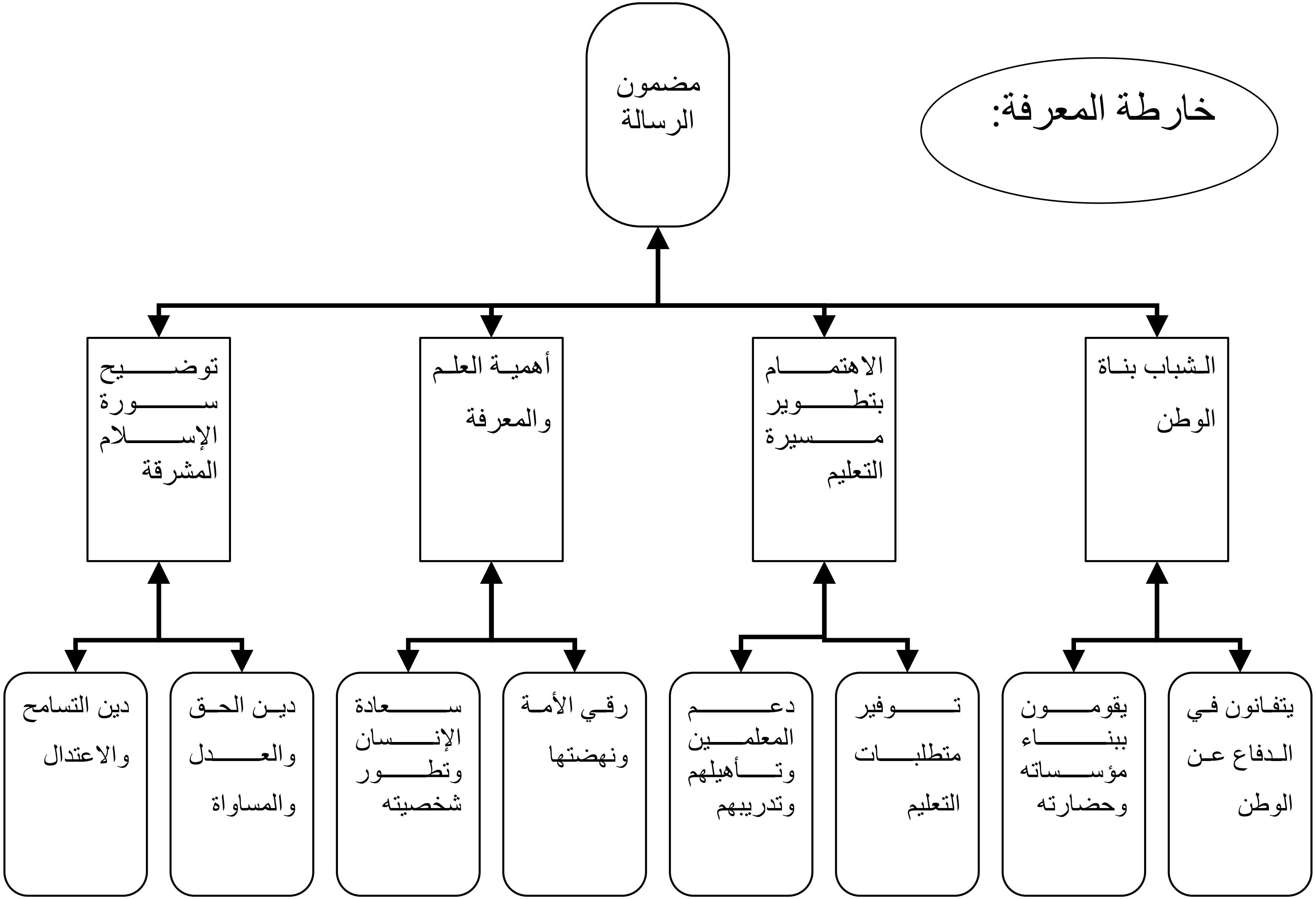
يوجه تحية للطلبة، يتحدث عن أهمية العلم في الحياة.

يتحدث عن دور الشباب في بناء الوطن.

5- يقوم المعلم بتكليف الطلبة بالبحث عن الأفكار التي توقعوها في النص.

مثال: أهمية العلم، اهتمام جلالته بمسيرة التعليم والحرص على تحديثها وتطويرها.

6- يقوم المعلم بالتعاون مع الطلبة بإعداد خريطة معرفية.


خارطة المعرفة:
مضمون الرسالة
الشباب بناة الوطن
الاهتمام بتطوير مسيرة التعليم
أهمية العلم والمعرفة
توضيح سورة الإسلام المشرقة
يتفانون في الدفاع عن الوطن
يقومون ببناء مؤسساته وحضارته
توفير متطلبات التعليم
دعم المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم
رقي الأمة ونهضتها
سعادة الإنسان وتطور شخصيته
دين الحق والعدل والمساواة
دين التسامح والاعتدال

نشاط: **(حصة واحدة)**

1- يطلب المعلم إلى أبنائه الطلبة النظر إلى عنوان الدرس على السبورة (رسالة جلالة الملك إلى أبنائه الطلبة).

2- يكلف المعلم الطلبة قراءة العنوان المكتوب على السبورة.

ويصوب الأخطاء إن وجدت. طالب 1 .... طالب 2 ....

3- يسأل المعلم الطلبة السؤال الآتي: ماذا تتوقع أن يقول جلالة الملك من أفكار من خلال العنوان؟

من يجيب؟

طالب 1 .... طالب 2 ....

4- يطلب المعلم إلى الطلبة سرد أفكارهم ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفية.

5- يكلف المعلم الطلبة بتفحص النص لإيجاد التنبؤات التي توقعها الطلبة في مضمون رسالة جلالة الملك. طالب1 .... طالب2 ....

6- يكلف المعلم الطلبة بكتابة تلخيص الأفكار الرئيسة في الرسالة. ومثال ذلك:

أ-توجيه تحية للطلبة.

ب- أهمية العلم والمعرفة.

ج- الاهتمام بالعملية التعليمية.

د- الطلبة هم رجال الغد.

7- يشكل المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية ليقارنوا خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كتبها المعلم.

8- يقوم الطلبة بإجراء حوار مع أحد التربويين لمناقشته في أهم القضايا التي تشغلهم.

(الوحدة الثانية: رسالة جلالة الملك إلى أبنائه الطلبة)

نتاجات التعلم	الإجراءات		الوسائل التعليمية	التقويم
يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:	دور المعلم	دور الطالب		
– يقرأ الدرس قراءة صامتة . – يقرأ النص قراءة جهرية معبرة. – يتبين معاني المفردات الصعبة. – يعرف دور الهاشميين في المحافظة على الكيان القومي . – يوضح الصور الفنية الواردة في النص . – يتعلم كيفية كتابة فن الرسالة.	* استخدام استراتيجية تنال القمر من خلال: –عرض عنوان الدرس والجملة الرئيسة. –توجيه الطلبة لتنظيم ما يعوفونه . – تشجيع الطلبة على التنبؤ. – متابعة الطلبة ومراقبتهم. – مساعدة الطلبة على كتابة أفكار ملخصة للدرس . – مراقبة الطلبة في أثناء قيامهم بعملية التقييم للأفكار التي طرحوها مع ما تنطوي عليه أفكار الرسالة. – استخدام استراتيجية التفكير الناقد من خلال: – فتح مجال للنقاش ، تقديم المهمة التي تحتوي على بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس.	– قراءة النص قراءة سليمة . – المناقشة لتوضيح معاني المفردات وتدوينها . – توضيح الصور الفنية وتدوينها . – طرح الأسئلة المهمة للتوصل إلى حلول . – المشاركة من خلال مجموعات ثنائية.	– الكتاب المدرسي – المعجم الوسيط – السبورة – أوراق العمل – الطباشير – الخرائط المعرفية – الشفافيات – الحاسوب	– ملاحظة صحة الأداء القرائي وتصويب الأخطاء في أثناء عملية القراءة. – التقويم المعتمد على الأداء . – قائمة الشطب. – القلم والورقة.

مرحلة تقديم تنال القمر

الوحدة الثالثة: (إرادة الحياة)

نتاجات التعلم:

يتوقّع من الطالب بعد نهاية الوحدة أن:

1- يستخدم استراتيجية تنال القمر لاستيعاب واسترجاع وتلخيص مضمون درس (إرادة الحياة).

2- يتوقع بعض الأفكار التي سترد في النص من خلال عنوان الدرس.

3- يقرأ النص الشعري عن الكتاب قراءة جيدة سليمة معبرة.

4- يحلل القصيدة تحليلاً أدبياً سليماً.

5- يستخلص الأفكار الرئيسة من النص الشعري.

6- يشرح الأبيات الشعرية بلغتة شرحا أدبيا وافيا.

7- يبين العواطف التي سيطرت على الشاعر عند كتابته القصيدة.

8- يستخرج الصور الفنية الواردة في القصيدة استخراجا سليما.

9- يستوحي بعض القيم الإنسانية من الدرس.

مرحلة تقديم تنال القمر

الوحدة الثالثة (إرادة الحياة). (الزمن: حصتان)

1- تهيئة الطلبة لموضوع الدرس والتعرف إلى معرفتهم السابقة.

2- كتابة عنوان الدرس على السبورة (إرادة الحياة) وطرح بعض الأسئلة.

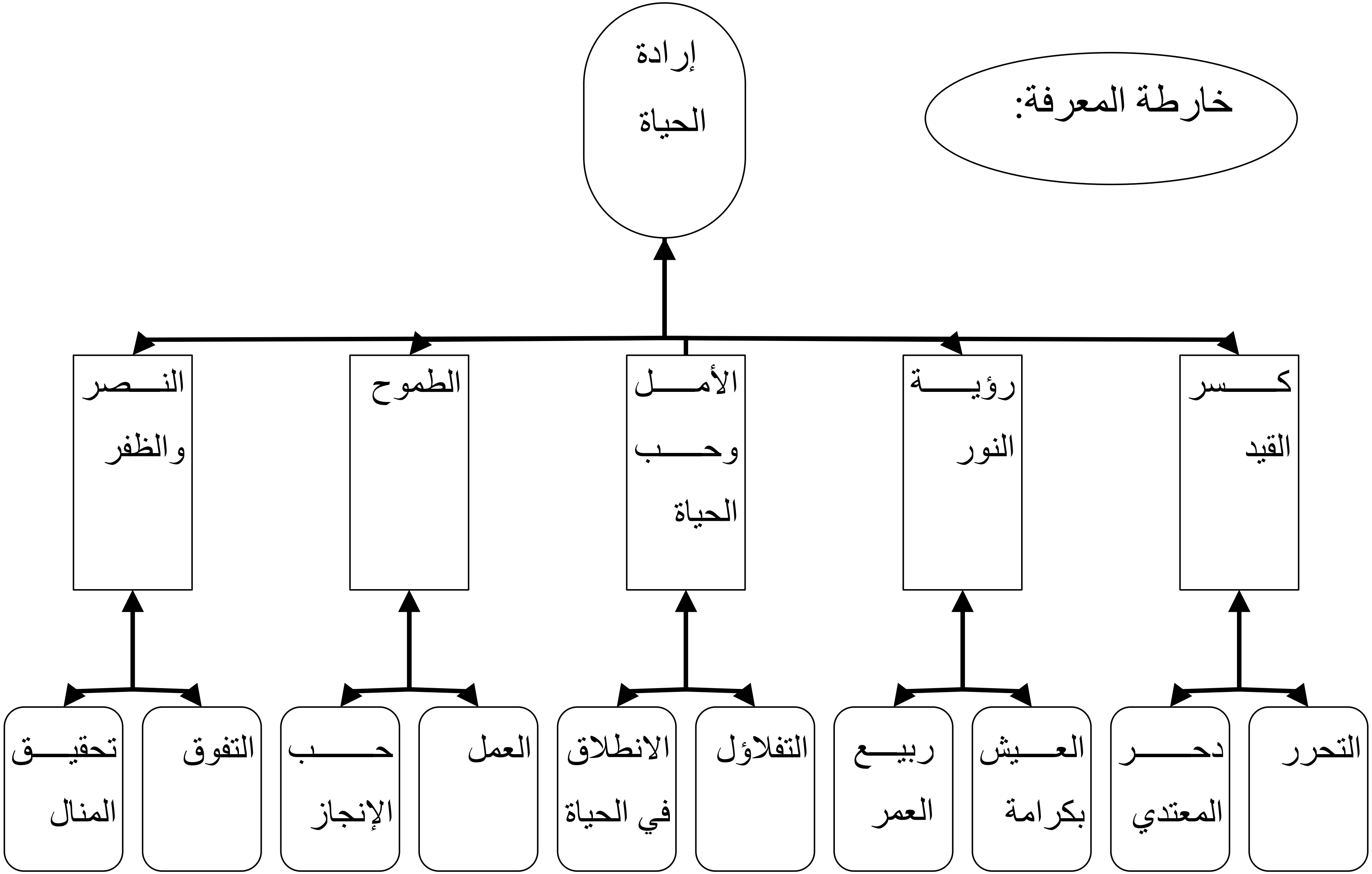
3- تكليف الطلبة بأن يتنبؤوا ويتوقعوا بعض الأفكار التي يوحي بها عنوان الدرس أو الأفكار التي سيوردها الشاعر.

4- أقوم بتكليف الطلبة بتنظيم عناوين التنبؤات التي توقعوها.

5- أكلف الطلبة بالبحث عن الأفكار التي توقعوها في النص.

6- يقوم المعلم بالتعاون مع الطلبة بإعداد خريطة معرفية.

خارطة المعرفة:



نشاط: **(حصة واحدة)**

1-يطلب المعلم إلى الطلبة النظر إلى العنوان المكتوب على السبورة (إرادة الحياة).

2- يكلف المعلم بعض الطلبة قراءة العنوان المكتوب على السبورة. ويصوب الأخطاء إن وجدت.

طالب 1 .... طالب 2 ....

3- يسأل المعلم الطلبة السؤال الآتي: ماذا تتنبأ أو تتوقع من خلال قراءتك لعنوان الدرس (إرادة الحياة)؟

4- يطلب المعلم إلى الطلبة سرد الأفكار التي توقعوها ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفية.

5- يكلف المعلم الطلبة بتفحص النص والتنبؤات التي توقعها الطلبة في مضمون قصيدة (إرادة الحياة). طالب1 .... طالب2 ....

6- يكلف المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بكتابة تلخيص يتضمن الأفكار الرئيسة في القصيدة.

7- يشكل المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية ليقارنوا خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كتبها المعلم وكذلك مقارنة خرائط الطلبة مع بعضها البعض.

8- يسأل المعلم بعض الطلبة ما الفكرة التي احتوتها الأبيات (11، 12) ؟

9- يسأل المعلم بعض الطلبة ما العاطفة التي سيطرت على الشاعر؟

10- يناقش المعلم الطلبة في الصورة الفنية التي احتوت عليها الأبيات (18، 19).

الخطة الدراسية للوحدة الثالثة (إرادة الحياة)

نتاجات التعلم	الإجراءات		الوسائط التعليمية	التقويم
يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن...	دور المعلم	دور الطالب		
- يقرأ الدرس قراءة سليمة مراعيا علامات الترقيم فيها. - يعرف الكلمات الجديدة في النص مثل: اندثر، المدر ،ذخيرة، الفجاج . - يشرح الأبيات شرحاً أدبياً وافيا. - يبدي رأيه في الحكم الواردة في النص. - يتمثل حب الحياة والحرية والانطلاق.	* استخدام استراتيجية تنال القمر من خلال : -عرض عنوان الدرس والجملة الرئيسة. -توجيه الطلبة لتنظيم ما يعوفونه . - تشجيع الطلبة على التنبؤ. - متابعة الطلبة ومراقبتهم. - مساعدة الطلبة على كتابة أفكار ملخصة للدرس . -مراقبة الطلبة في أثناء قيامهم بعملية التقييم للأفكار التي طرحوها مع ما تنطوي عليه أفكار الشاعر. - استخدام استراتيجية التفكير الناقد من خلال: فتح مجال للنقاش ، تقديم المهمة التي تحتوي على بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس.	- قراءة الأبيات قراءة مميزة سليمة. - المناقشة والتحليل. - إصدار الحكم على الأبيات . المشاركة والإجابة عن الأسئلة التي تطرح. -المشاركة في التعلم التعاوني الثنائي. - إبداء الرأي والمشاركة من خلال مجموعات ثنائية.	- الكتاب المدرسي المقرر. - السبورة - الطباشير. - أوراق العمل للمجموعات. - الخرائط المعرفية - المراجع - الشفافيات - الحاسوب	التقويم المعتمد على الأداء. الملاحظة. القلم والورقة. طرح الأسئلة.

مرحلة التدريب الموجه لاستخدام تنال القمر

الوحدة الرابعة(مرض الساد)

1- يعرض المعلم العنوان والجملة الرئيسة في الشفافية أو يكتبها على السبورة ثم يقوم الطلبة بقراءتها بصوت مسموع. ثم يكتبون الملاحظات التي تتعلق بما يسترجعونه من أفكار، والمرتبطة بالعنوان والكلمات الموحية التي تنطوي عليها الجمله الرئيسه.

مثال:

الساد أحد أمراض العيون. يقوم الطلبة بالتنبؤ بما سيخبر به المؤلف ويكتبون ملاحظات تتعلق بتنبؤاتهم. يطلب المعلم من بعض الطلبة سرد تنبؤاتهم وذكر الكلمات المتضمنة في العنوان أو الجملة الرئيسة التي أوحت اليهم بهذه التنبؤات، كأن يذكر الطلبة بأن أعراض مرض الساد هي ضعف في الإبصار، غشاوة في الرؤية، ضبابية في الرؤية. أويذكرون التطور المستمر في مجالات طب العيون ،من خلال المعالجة بأشعة الليزر.

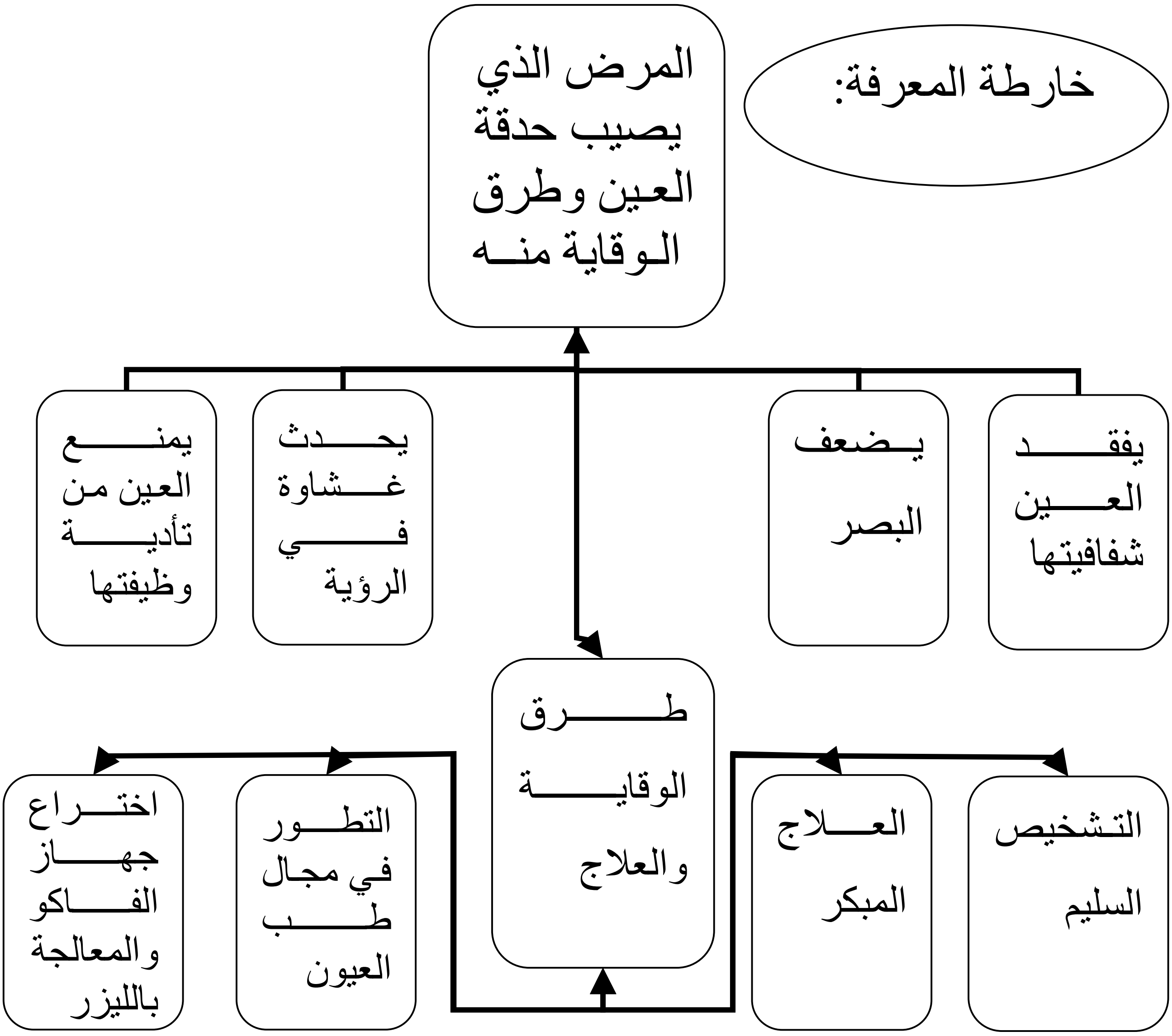
2- يوجه المعلم الطلبة لتنظيم ما يعرفونه عن العنوان عن طريق تكوين خارطة معرفية. حيث يقوم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بتأليف هذه الخارطة. ومن ثم يقوم المعلم بإعطاء مثال دال على تكوين خارطة معرفة على السبورة أو الشفافية لمساعدة الطلبة. يقدم المعلم مثالاً دالاً على إضافة كلمات تساعد على تنظيم وتصنيف أفكار الطلبة في فئات، ومن ثم يطلب إليهم في المجموعات الثنائية مثل إضافة مثل هذه الكلمات لخرائطهم المعرفية. يسأل المعلم الطلبة إن كانوا يرون كلمات في العنوان أو الجملة الرئيسة تحدد نمط النص، ثم يقوم المعلم بايضاح النمط بخارطة معرفة ويشجعهم على إعطاء تنبؤات أكثر تستند إلى هذا النمط.

3- يوزع المعلم نسخاً من النص على الطلبة حيث يقرؤون النص قراءة صامتة ضمن وقت محدد. يشجع المعلم الطلبة على تفحص النص لإيجاد التنبؤات. يتم فحص النص لمعرفة ما إذا كان ينطوي على تنبؤات الطلبة أم لا؟. ثم تتم قراءة النص بعناية. يقود المعلم نقاشاً حول التبؤات التي تتوافق مع النص وتساعد على تنشيط القارئ وزيادة دافعيته.

4- يقوم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بتكوين خريطة معرفة لأفكار المؤلف. ثم تقوم هذه المجموعات الثنائية بكتابة جملة أو جملتين أو عدد من الجمل التي تتضمن الأفكار الرئيسة.

5- يقارن الطلبة على شكل مجموعات ثنائية خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كونوها والتي تنطوي على أفكار المؤلف. تقدم كل مجموعة من الطلبة تقريراً للمجموعة الأخرى عن الاختلافات التي لاحظوها ويحللون ما إن كان النص سهلاً أم لا؟ وإن كان قد زود الطلبة بتلميحات كافية أم لا؟ يتبادل عدد من الطلبة ملخصاتهم التي تنطوي على الأفكار الرئيسة ويبينون كيف أن هذه الأفكار هي الأفكار الرئيسة. ثم يقدم المعلم ذلك مثالاً دالاً على كتابة جملة تلخص النص مستخدماً نمط النص.

لقد اختلفت هذه الخطوة عن الخطوتين السابقتين بسبب الاعتماد في عملية التعلم على الطلبة، لأن هذه المرحلة من مراحل تنال القمر هي مرحلة التدريب المستقل.


خارطة المعرفة:
المرض الذي يصيب حدقة العين وطرق الوقاية منه
يفقد العين شفافيتها
يضعف البصر
يحدث غشاوة في الرؤية
يمنع العين من تأدية وظيفتها
طرق الوقاية والعلاج
التشخيص السليم
العلاج المبكر
التطور في مجال طب العيون
اختراع جهاز الفاكو والمعالجة بالليزر

نـــــشاط (حـــــصة واحدة)

1- يطلب المعلم إلى الطلبة النظر إلى عنوان الدرس (مرض الساد).

2- يكلف المعلم بعض الطلبة قراءة عنوان الدرس عن السبورة.

طالب1 ....   طالب2 ....

3- يسأل المعلم الطلبة ماذا تتوقع من أفكار من خلال قراءتك لهذا العنوان؟

4- يطلب المعلم إلى الطلبة سرد أفكارهم وتوقعاتهم ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفية.

مثل: مرض يصيب العين، تختلف أعراض الاصابة به، يمنع العين من تأدية وظيفتها، تطور مجال معالجتة فأصبح يعالج بالليزر.

5- يكلف المعلم الطلبة بتفحص النص لإيجاد التنبؤات التي توقعها الطلبة، في مـــضمون درس (مرض الساد).

6- يكلف المعلم الطلبة بكتابة تلخيص يتضمن الأفكار الرئيسة في درس (مرض الساد). هـــو أحد أمراض العيون، سببه تقدم السن.

7- يشكل المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية ليقارنوا خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كتبها المعلم.

8- يكلف المعلم بعض الطلبة بكتابة مطوية تلخص أسباب مرض الساد، وطرق الوقاية منه.

9- يكلف المعلم بعض الطلبـــة بـــذكر أبيـــات شـــعرية وردت فيهـــا كلمـــة العـــين. مثـــل:

- وعينك إن أبدت إليـــــك معايبـــا   لقوم فقل يا عين للنـــــــــــاس أعين.

- عيون المها بين الرصافة والجسر   جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري.

- أعينـــــــــــاي جـــودا ولا تجمدا   ألا تبكيـــــــــان لـــــــــصخر الندى؟!.

- إن العيون التي في طرفهـــا حور   قتلنـــــــنـــا ثم لـــم يحيين قـــــتلانـــا.

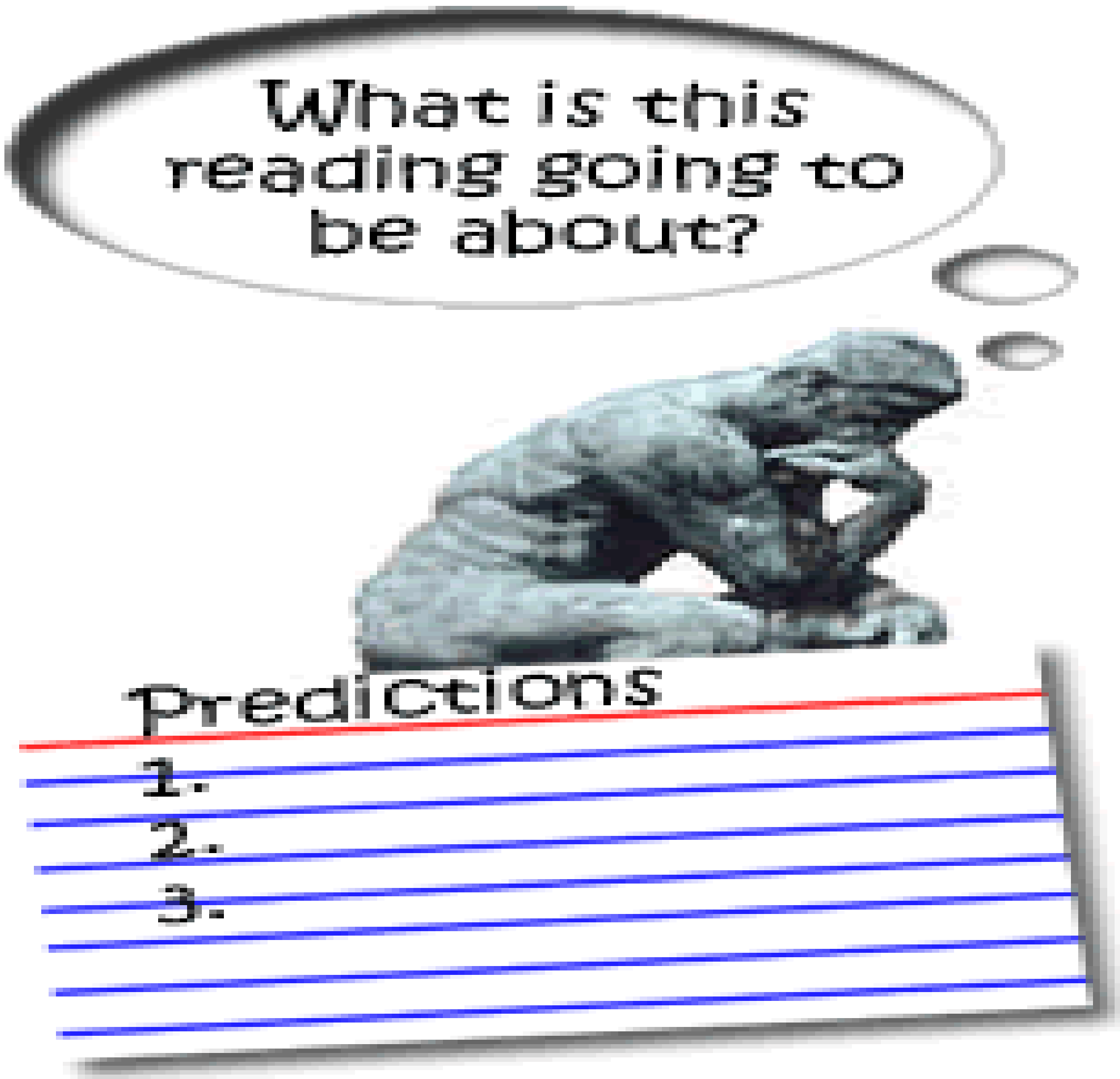
الخطة الدراسية للدرس الرابع (مرض الساد)

نتاجات التعلم	الإجراءات		الوسائط التعليمية	التقويم
يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:	دور المعلم	دور الطالب		
– يقرأ الدرس قراءة سليمة ومعبرة. – يستخرج الأفكار العامة من الدرس. – يشرح كيفية تطور مرض الساد شفويا. – يبين كيفية وقاية عينيه من الأمراض . – يوجه الآخرين ويرشدهم إلى كيفية المحافظة على أعينهم .	– استخدام استراتيجية تنال القمر من خلال : عرض عنوان الدرس والجملة الرئيسة. – توجيه الطلبة لتنظيم ما يعوفونه . – توزيع نسخا من النص على الطلبة. – تشجيع الطلبة على التنبؤ. – متابعة الطلبة ومراقبتهم. – مساعدة الطلبة على كتابة أفكار ملخصة للدرس . – مراقبة الطلبة في أثناء قيامهم بعملية التقييم والمقارنة للأفكار التي طرحوها مع ما تنطوي عليه أفكار المؤلف. – استخدام استراتيجية التفكير الناقد من خلال : فتح مجال للنقاش، تقديم المهمة التي تحتوي على بعض الأسئلة السابرة المتعلقة بالدرس.	– قراءة الدرس قراءة سليمة ومعبرة. – المناقشة والتحليل. – استخراج الأفكار وتدوينها. – شرح كيفية تطور مرض الساد شفوياً. – مناقشة الطالب كيفية وقاية عينيه من الأمراض.	– الكتاب المدرسي المقرر. – السبورة – الطباشير – أوراق العمل للمجموعات. – الخرائط المعرفية – الشفافيات – الحاسوب	التقويم المعتمد على الأداء . الملاحظة. استخدام قوائم الشطب. القلم والورقة. طرح الأسئلة بين الفينة والأخرى.

درس تطبيقي على استراتيجية تنال القمر:

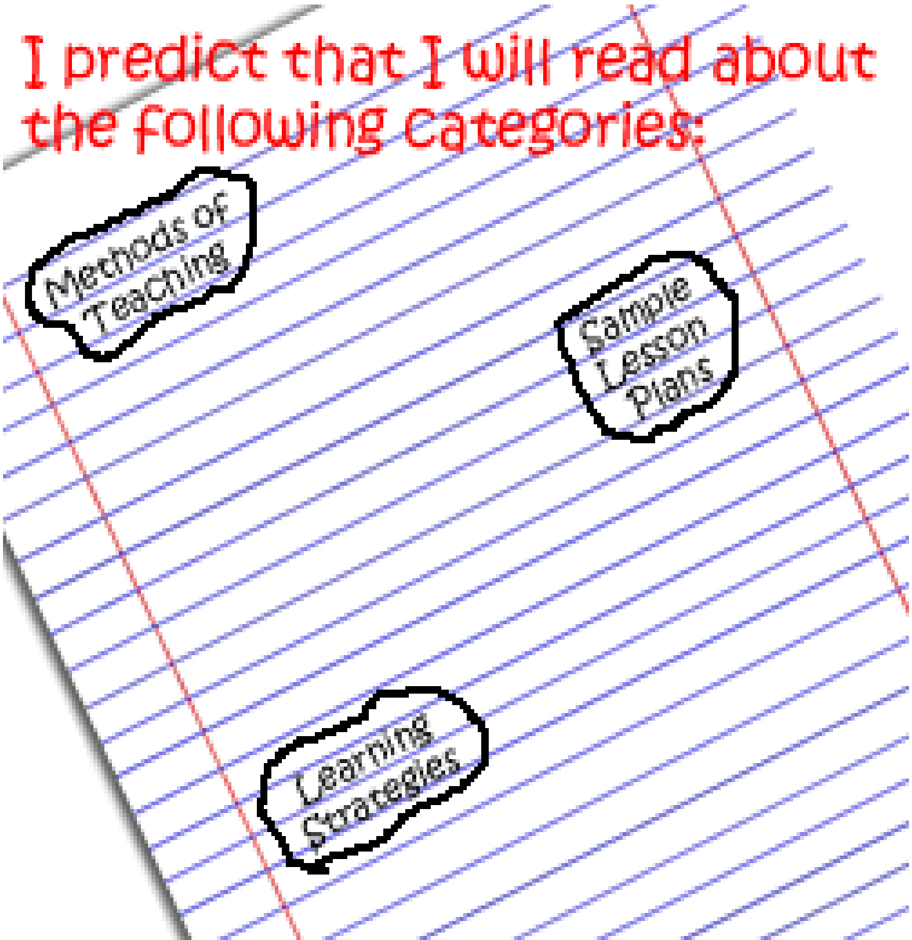
تنبؤ (Predict)

قبل أن أبدأ القراءة، سأحتاج النظر إلى العناوين الرئيسة والفرعية في هذه الوحدة لأرى عما تتحدث عنـــه. ويجب أن أقرأ الأسئلـــة الموجودة في نهاية الوحدة من أجل مساعدتي في معرفة هذه الوحدة. ومن خلال النظر إلـــى العناوين والأسئلة وجدت أن هذه الوحدة تتحدث عن مرض يصيب العين، وهو مرض الساد.



تنظيم (Organize)

أما الآن سأحتاج إلى تنظيم هذه الأفكار الرئيسة إلى أقسام. والطريق الأفضل للعمل هي تقسيم كل الأفكار المتعلقة بمرض الساد. وبعد ذلك أقوم بوضع الأفكار الهامة التي وجدتها خلال قراءتي تحت كل صنف أو مجموعة.



ابحث (Search)

وفي هذه المرحلة أحتاج إلى القراءة في درس مرض الساد لأجد المعلومات التي أريدها. بعد ذلك أضع بعض النقاط والمعلومات التي بحثت عنها في الدرس بعد الانتهاء من الدراسة والبحث.



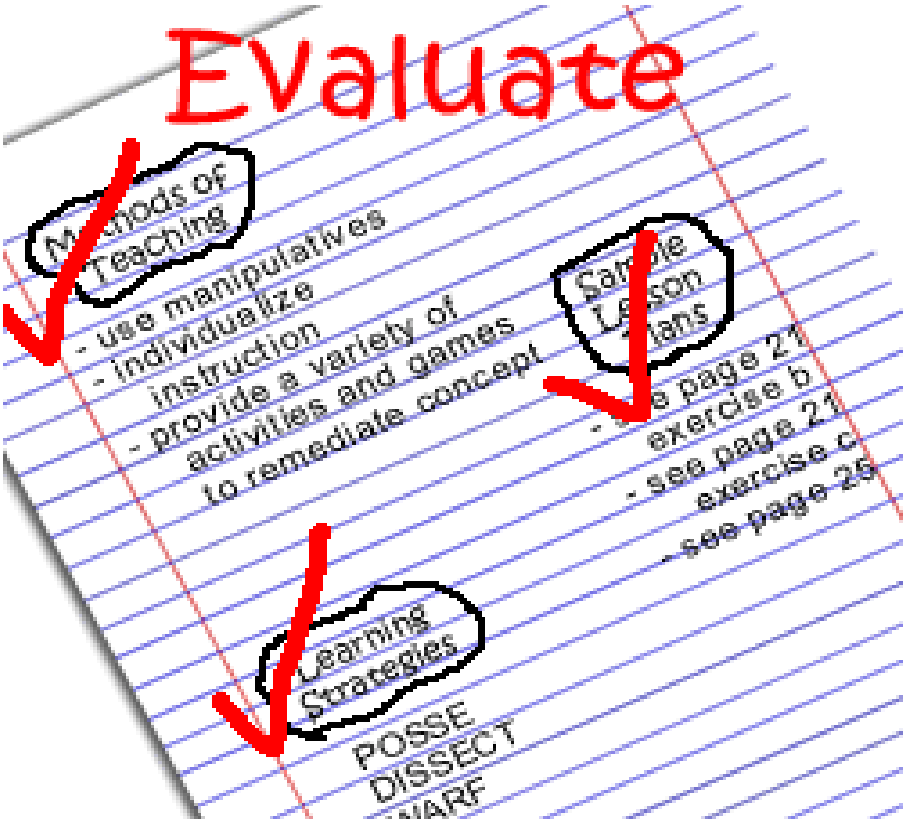
لخّص (summarize)

بعد ذلك أقرأ ما كتب في الدرس وأقوم بتلخيص المعلومات التي أخذتها، والتـــي انــدرجت تحت موضوع الدرس.



تقييم (Evaluate)

في هذه المرحلة سوف أحتاج إلى قراءة الدرس مرة أخرى، وأتأكد من أنني وضعت جميـــع الأفكار التي أخذتها تحت موضوع الدرس. بعد ذلك أتأكد من أنني وضعت جميع المعلومات التـــي أحتاجها لأستطيع دراسة موضوع الدرس الذي قيَمته، وذلك لمساعدتي في دراسة المعلومات التـــي أحتاج إليها في التقييم.



http:/ / www.cssdesigns.com/learningtoolbox/index.html

مرحلة التدريب الموجه لاستخدام استراتيجية تنال القمر

الوحدة الخامسة (حبة قمح)

نتاجات التعلم:

يتوقع من الطالب بعد نهاية الوحدة أن:

1 - يستخدم استراتيجية تنال القمر لاستيعاب واسترجاع وتلخيص مضمون نص (حبة قمح).

2- يقرأ الدرس قراءة جهرية معبرة، مراعياً الوقف والأداء الحركي المناسب.

3- يشرح معاني المفردات:يئين، أترابي، أردية، سبات، الآسر، وسيم، مللت.

4- يبين أهمية القمح في حياة الإنسان وبعض الكائنات الأخرى.

5- يجيب عن الأسئلة الموجودة في الدرس.

6- يتعرف على الفكرة الرئيسة التي أرادت أن تقولها حبة القمح.

7- يتمثل حب الحرية ورفض الذل والخنوع والاستكانة والبحث عن الانطلاق والسمو.

مرحلة التدريب الموجه لاستخدام استراتيجية تنال القمر.

الوحدة الخامسة (حبة قمح) (حصتان)

1- يعرض المعلم عنوان الدرس والجملة الرئيسة في الشفافية أو يكتبها علـــــى السبورة ثم يقوم الطلبة بقراءتها بصوت مسموع. ثم يكتبون ملاحظات تتعلق بما يسترجعونه من أفكار تتعلق بالعنوان والكلمات الموحية التي تنطوي عليها الجمله الرئيسه. مثال:

الساد أحد أمراض العيون. يقوم الطلبة بالتنبؤ مما سيخبر به المؤلف ويكتبون ملاحظات تتعلق بتنبؤاتهم. يطلب المعلم من بعض الطلبة سرد تنبؤاتهم وذكر الكلمات المتضمنة في العنوان أو الجملة الرئيسة التي أوحت اليهم بهذه التنبؤات.

2- يوجه المعلم الطلبة لتنظيم ما يعرفونه عن العنوان عن طريق تكوين خارطة معرفية، حيث يقوم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بتأليف هذه الخارطة. ومن ثم يقوم المعلم بإعطاء مثال دال على تكوين خارطة معرفة على السبورة أو الشفافية بمساعدة الطلبة. يقدم المعلم مثالاً دالاً على إضافة كلمات تساعد على تنظيم وتصنيف أفكار الطلبة في فئات ،ومن ثم يطلب إليهم في المجموعات الثنائية إضافة مثل هذه الكلمات لخرائطهم المعرفية. يسأل المعلم الطلبة إن كانوا يرون كلمات في العنوان أو الجملة الرئيسة تحدد نمط النص، ثم يقوم المعلم بايضاح النمط بخارطة معرفة ويشجعهم على إعطاء تنبؤات أكثر تستند إلى هذا النمط.

3- يوزّع المعلم نسخاً من النص على الطلبة، حيث يقرؤون النص قراءة إضافية ضمن وقت محدد. يشجع المعلم الطلبة على تفحص النص لإيجاد التنبؤات. يتم فحص النص لمعرفة ما إذا كان ينطوي على تنبؤات الطلبة أم لا؟ ثم تتم قراءة النص بعناية.

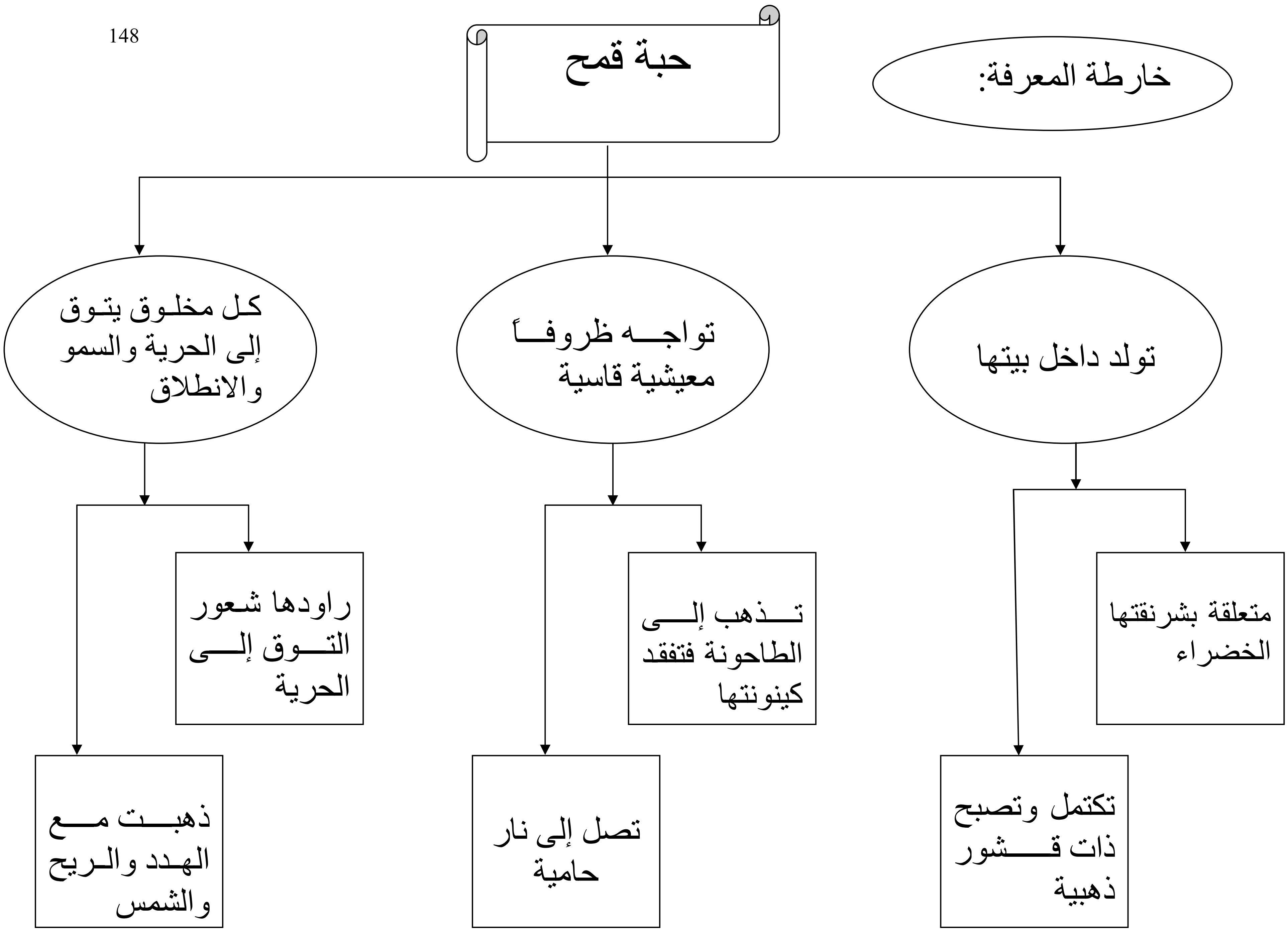
يقود المعلم نقاشاً حول التبؤات التي تتوافق مع النص، ويؤكد على العملية. تساعد التنبؤات على تنشيط القارئ وزيادة دافعيته. تعتبر بعض النصوص صعبة لدرجة تصبح معها عملية التنبؤ بأفكار المؤلف المتضمنة في النص عملية غير يسيرة.

4- يقوم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية بتكوين خريطة معرفة لأفكار المؤلف. ثم تقوم هذه المجموعات الثنائية بكتابة جملة أو جملتين (أو عدد من الكلمات المهمة) تتضمن الأفكار الرئيسة.

5- يقارن الطلبة على شكل مجموعات ثنائية خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كونوها والتي تنطوي على أفكار المؤلف. تقدم كل مجموعة من الطلبة تقريراً للمجموعة الأخرى عن الاختلافات التي لاحظوها ويحللون ما إن كان النص سهلاً أم لا؟ وإن كان قد زود الطلبة بتلميحات كافية أم لا؟ يتبادل عدد من الطلبة ملخصاتهم التي تنطوي على الأفكار الرئيسة ويبينون كيف أن هذه الأفكار هي الأفكار الرئيسة. ثم يقدم المعلم ذلك مثالاً دالاً على كتابة جملة تلخص النص مستخدماً نمط النص.

مثال :

التوق إلى الحرية ، شعور فطري يولد مع الإنسان، ليس الإنسان فحسب فالكائنات الحية كلها تتوق إلى الحرية والسمو والانطلاق.


خارطة المعرفة:
حبة قمح
تولد داخل بيتها
تواجه ظروفاً معيشية قاسية
كل مخلوق يتوق إلى الحرية والسمو والانطلاق
متعلقة بشرنقتها الخضراء
تكتمل وتصبح ذات قشور ذهبية
تذهب إلى الطاحونة فتفقد كينونتها
تصل إلى نار حامية
راودها شعور التوق إلى الحرية
ذهبت مع الهدد والريح والشمس

نشاط **(حصة واحدة)**

1- يطلب المعلم إلى الطلبة النظر إلى العنوان المكتوب على السبورة (حبة قمح).

2- يكلف المعلم الطلبة قراءة العنوان المكتوب على السبورة. ويصوب الأخطاء إن وجدت.

طالب 1 .... طالب 2 ....

3- يسأل المعلم الطلبة السؤال الآتي: ماالأفكار التي تتوقعها من خلال العنوان؟

4- يطلب المعلم إلى الطلبة سرد أفكارهم ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفية.

5- يكلف المعلم الطلبة بتفحص النص لإيجاد التنبؤات التي توقعها الطلبة في مضمون درس حبة قمح طالب1 .... طالب2 ....

6- يكلف المعلم الطلبة بكتابة تلخيص الأفكار الرئيسة في الرسالة.

7- يشكل المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية ليقارنوا خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كتبها المعلم.

8- يقوم الطلبة بإجراء حوار مع أحد المزارعيين يناقشونه في أهم أنواع القمح.

9- يكلف المعلم بعض الطلبة بجمع صور لحقول القمح.

10- يكلف المعلم بعض الطلبة بتمثيل حوار بين حبة قمح وهدهد على أن يكون أداء الحوار أداء مسرحياً.

11- يكلف المعلم بعض الطلبة إحضار مايستطيعون من أنواع القمح ووضعها في غرفة الصف.

الخطة الدراسية للدرس الخامس(حبة قمح)

نتاجات التعلم	الإجـــــــراءات		الوسائط	التقويم
يتوقع مـن الطالـب أن يكون قادراً على أن:	دور المعلم	دور الطالب	التعليمية	
- يقــرأ الــدرس قــراءة سليمة ومعبرة. -يـستخرج عناصـر القصة. - يـشرح المقـصود (بالتوق إلى الحرية). - يستنبط بعـض القـيم والاتجاهات من القصة. - يبدي رأيــه فــي مـا عزمت عليه حبة القمح .	* استخدام استراتيجية تنال القمر من خلال : -عرض عنوان الـدرس والجملـة الرئيسة. -توجيه الطلبة لتنظيم ما يعوفونه . - يوزع المعلم نسخاً من النص على الطلبة. - يشجع الطلبة على التنبؤ. - متابعة الطلبة ومراقبتهم. - مساعدة الطلبة على كتابة أفكـار ملخصة للدرس. - مراقبة الطلبة في أثنـاء قيـامهم بعملية التقييم والمقارنة للأفكار التي طرحوها مع ما تنطوي عليه أفكـار المؤلف. - استخدام استراتيجية التفكيرالناقـد من خلال: فتح مجال للنقاش ، تقديم المهمة التي تحتوي على بعض الأسئلة المتعلقـة بالدرس.	- قــراءة الدرس قــراءة سليمــة ومعبرة. - المنـاقـشـة والتحليل. - استخدام أسـلوب الحوار والمناقشة. - مقارنة الطالـب بين القيم المستنبطة وأيها أجمـل؟ عـن طريــق الأسـئلة والأجوبة.	- الكتــاب المدرســي المقرر. - السبورة - الطباشير -أوراق العمل. -المراجع. - الخــرائط المعرفية - الشفافيات - الحاسوب	التقويم المعتمد علــى الأداء والحديث . الملاحظة. استخدام قـوائم الشطب. القلم والورقة.

مرحلة التدريب المستقل لاستخدام استراتيجية تنال القمر

الوحدة السادسة (رثاء الأبناء)

نتاجات التعلم:

يتوقع من الطالب بعد نهاية الوحدة أن:

1- يتوقع بعض الأفكار التي يمكن أن ترد في القصيدة.

2- يقرأ القصيدة قراءة جهرية سليمة معبرة.

3- يشرح الأبيات الشعرية بلغته شرحاً أدبياً وافياً.

4- يستخرج الصور الفنية الواردة في القصيدة.

5- يوضح معاني المفردات: المنون، عبرة، تميمة، سُمِلَتْ، تلف، تجلدي.

6- يستخرج الأفكار الرئيسة الواردة في النص استخراجاً سليماً.

7- يبين العاطفة التي طغت على الشاعر عند كتابة القصيدة.

8- يشعر الطلبة مع المسلمين في أفراحهم وأتراحهم، يقومون بمشاركة بعضهم البعض إذا ما أصابهم فرح أو ترح.

9- يستوحي بعض القيم والاتجاهات الإنسانية من القصيدة.

مرحلة التدريب المستقل لاستخدام استراتيجية تنال القمر:

الوحدة السادسة (رثاء الأبناء)

(حصتان)

1- يوزع المعلم النص على الطلبة ويعطيهم وثيقة لقراءة العنوان والجمل الأولى ثم يوجههم للتفكير في الموضوع. وبعد انتهاء الدقيقة يقوم الطلبة بتدوين التنبؤات وذكر نمط النص الذي بين أيديهم.

يتبادل الطلبة تنبؤاتهم مع بعضهم ككل ويذكرون التلميحات التي قادتهم إلى تلك التنبؤات ويتبادل الطلبة أيضاً تنبؤاتهم حول نمط النص ويحددون الكلمات التي أوحت لهم بهذا النمط.

2- ينظم الطلبة ملاحظاتهم على شكل خارطة معرفة مستفيدين من نمط النص استفادة كاملة.

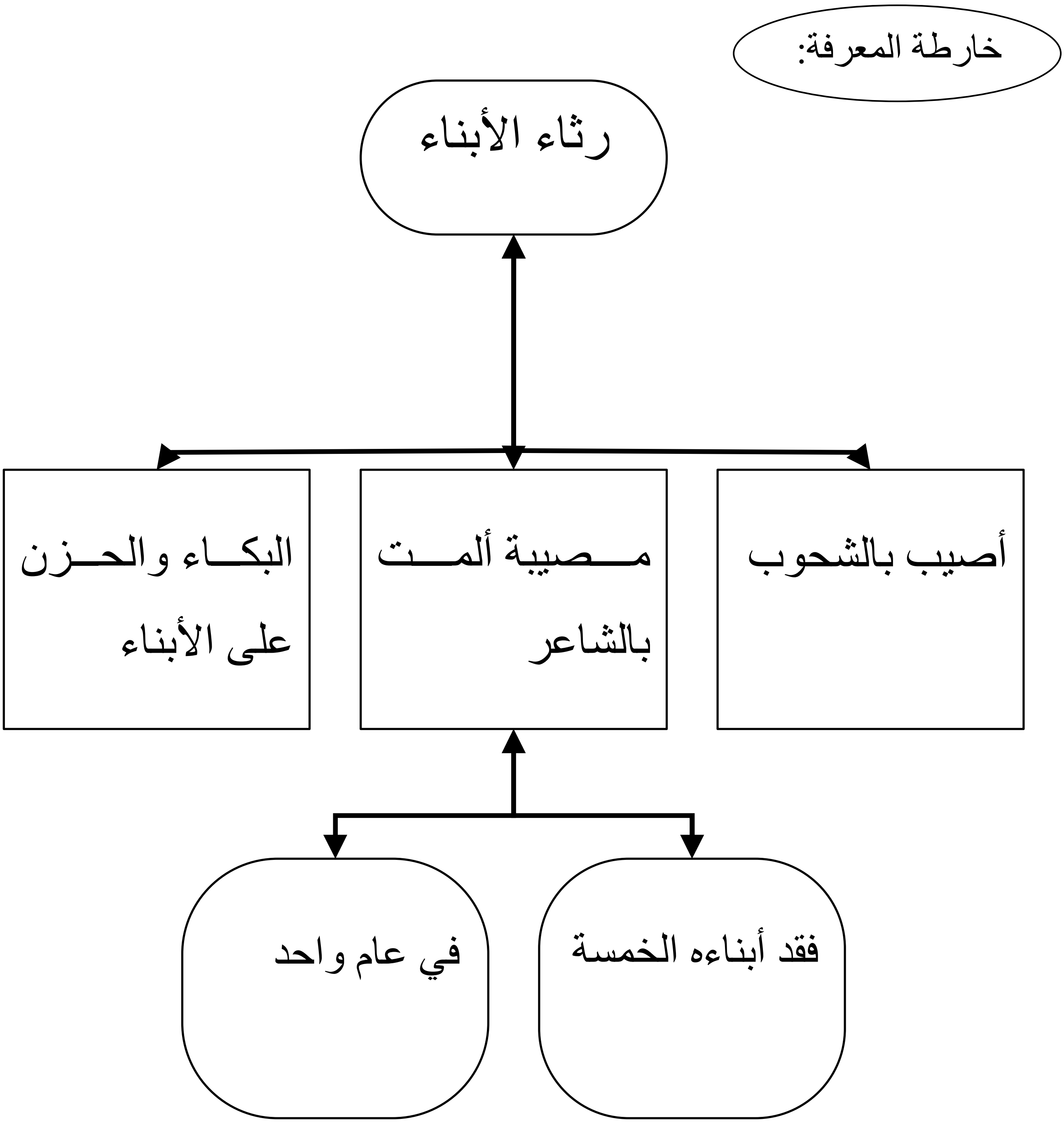
3- حدد وقتاً لقراءة النص أو عينة نشاطاً منزلياً. يضع الطلبة علامة (✓) بجانب التنبؤات المذكورة في النص.

4- يكون الطلبة خارطة معرفة تتضمن أفكار المؤلف التي يوردها النص. ويكتبون جملة أو جملتين كملخص للأفكار الرئيسة التي ينطوي عليها النص.

5- تقوم مجموعات صغيرة من الطلبة بمقارنة خارطة المعرفة التي تتضمن تنبؤاتهم مع خارطة المعرفة التي تستند إلى أفكار المؤلف ويناقشون التوافق بينها. ويقيّمون الوسائل التي استخدمها المؤلف لجعل النص سهلا. (يمكن حث الطلبة على ذكر أفكارهم للمساهمة في تحسين النص).

تتبادل مجموعات صغيرة من الطلبة الأفكار الرئيسة ويختارون أو يؤلفون فكرة رئيسة أخرى تخبر عن فكرة المؤلف الرئيسة بطريقة أفضل .يدعم الطلبة ملخصاتهم باستخدام تركيبة النص والتلميحات كدليل على ذلك. وتوجه عملية النقاش هذه الطلبة لتحليل ملخصاتهم ولبيان سبب تضمينهم للمعلومات التي تنطوي عليها هذه الملخصات .

إن الغرض من التلخيص في هذه الحالة هو تكوين صورة صحيحة عن النص مع التأكيد على أفكار المؤلف الرئيسة (وعند كتابة ملخصات لأغراض أخرى يمكن أن يقوم الطلبة بكتابة ملاحظات من النص تجيب عن أسئلتهم ولا تعكس عرض المؤلف للمعلومات).


خارطة المعرفة:
رثاء الأبناء
أصيب بالشحوب
مـــصيبة ألمـــت بالشاعر
البكـــاء والحـــزن على الأبناء
فقد أبناءه الخمسة
في عام واحد

نشاط: **(حصة واحدة)**

1- يطلب المعلم إلى الطلبة النظر إلى العنوان المكتوب على السبورة (رثاء الأبناء).

2- يكلف المعلم بعض الطلبة قراءة العنوان المكتوب على السبورة. ويصوب الأخطاء إن وجدت. طالب 1 .... طالب 2 ....

3- يسأل المعلم الطلبة السؤال الآتي: ماذا تتوقع من أفكار رئيسة من خلال قراءتك للعنوان (رثاء الأبناء) ؟

4- يطلب المعلم إلى الطلبة سرد الأفكار التي توقعوها ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفية.

5- يكلف المعلم الطلبة بتفحص النص لإيجاد التنبؤات التي توقعها الطلبة في مضمون قصيدة (رثاء الأبناء).

6- يكـلف المعـلم الطلبـة بكتابـة تلـخيص يتضمن الأفكار الرئيسة في درس (رثاء الأبناء) .

7- يشكل المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية ليقارنوا خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كتبها المعلم.

الخطة الدراسية للوحدة السادسة (رثاء الأبناء)

نتاجات التعلم	الإجـــــــراءات		الوسائط	التقويم
يتوقع من الطالـب أن يكون قادراً على أن:	دور المعلم	دور الطالب	التعليمية	
- يقــرأ الــدرس قــراءة ومعبرة. -يقرأ النص قـراءة عروضية. - يتعرف موضـوعات الشعر الجاهلي. - يوضـح الـصيغ العربية الـواردة فـي القصيدة والهدف منهـا مثل: الحوار والاستفهام - يستنبط الصور الفنية الـواردة فـي الـنص الشعري. - يفسر معاني الكلمات الصعبة في القصيدة - يبدي رأيه في أبيات الحكمة الـواردة فـي النص. - يتأثر وجـدانياً فـي الـنص مـن خـلال مـشاركة الـشاعر فجيعته.	* استخدام استراتيجية تنال القمر من خلال : - توزيع نسخا من النص على الطلبة. -توجيه الطلبة للتفكير في الموضوع. - يطلب المعلم مـن الطلبـة تنظـيم ملاحظاتهم على شكل خارطة معرفية. - يحدد وقتاً لقراءة النص أو يعينـه نشاطاً منزلياً. - متابعة الطلبة ومراقبتهم. عـرض عنـوان الـدرس والجملـة الرئيسة. - يشجع الطلبة على التنبؤ. - مساعدة الطلبة على كتابـة أفكـار ملخصة للدرس. - مراقبة الطلبة أثناء قيامهم بعمليـة التقييم والمقارنة للأفكار التي طرحوها مع ما تنطوي عليه أفكار الشاعر. - استخدام استراتيجية التفكير الناقد من خلال: فتح مجال للنقاش، تقديم المهمة التـي تحتوي على بعض الأسئلة المتعلقـة بالدرس.	- قـــراءة النص الـشعري قـراءة سليمـة ومعبرة. - يوضح معاني المفـــردات الصعبة. - اســتخدام أسلوب الحـوار والمناقـــشة للوصـول إلـى الفكرة السليمة. - احترام الرأي والرأي الآخر. -إثارة الجـدل فيمـا بيـنهم للوصـول إلـى الحقيقة.	- الكتـاب المدرسـي المقرر. -السبـورة. - الطباشير. -أوراق العمـل للمجموعات. -المراجع. - الخرائط المعرفية - الشفافيات - الحاسوب	- التقـويم المعتمد على الأداء. - الملاحظة. - قـوائم الشطب. - القلـم والورقة.

مرحلة التدريب المستقل لاستخدام استراتيجية تنال القمر

الوحدة السابعة: (أهوال البحر (من رحلة ابن جبير)). (حصتان)

1- يوزع المعلم النص على الطلبة ويعطيهم وثيقة لقراءة العنوان والجمل الأولى ثم يوجههم للتفكير في الموضوع. وبعد انتهاء الدقيقة يقوم الطلبة بتدوين التنبؤات وذكر نمط النص الذي بين أيديهم.

يتبادل الطلبة تنبؤاتهم مع بعضهم ككل ويذكرون التلميحات التي قادتهم إلى تلك التنبؤات ويتبادل الطلبة أيضاً تنبؤاتهم حول نمط النص ويحددون الكلمات التي أوحت لهم بهذا النمط.

2- ينظم الطلبة ملاحظاتهم على شكل خارطة معرفة مستفيدين من نمط النص استفادة كاملة.

3- حدد وقتاً لقراءة النص أو عينه ليكون نشاطاً منزلياً. يضع الطلبة علامة (✓) بجانب التنبؤات المذكورة في النص.

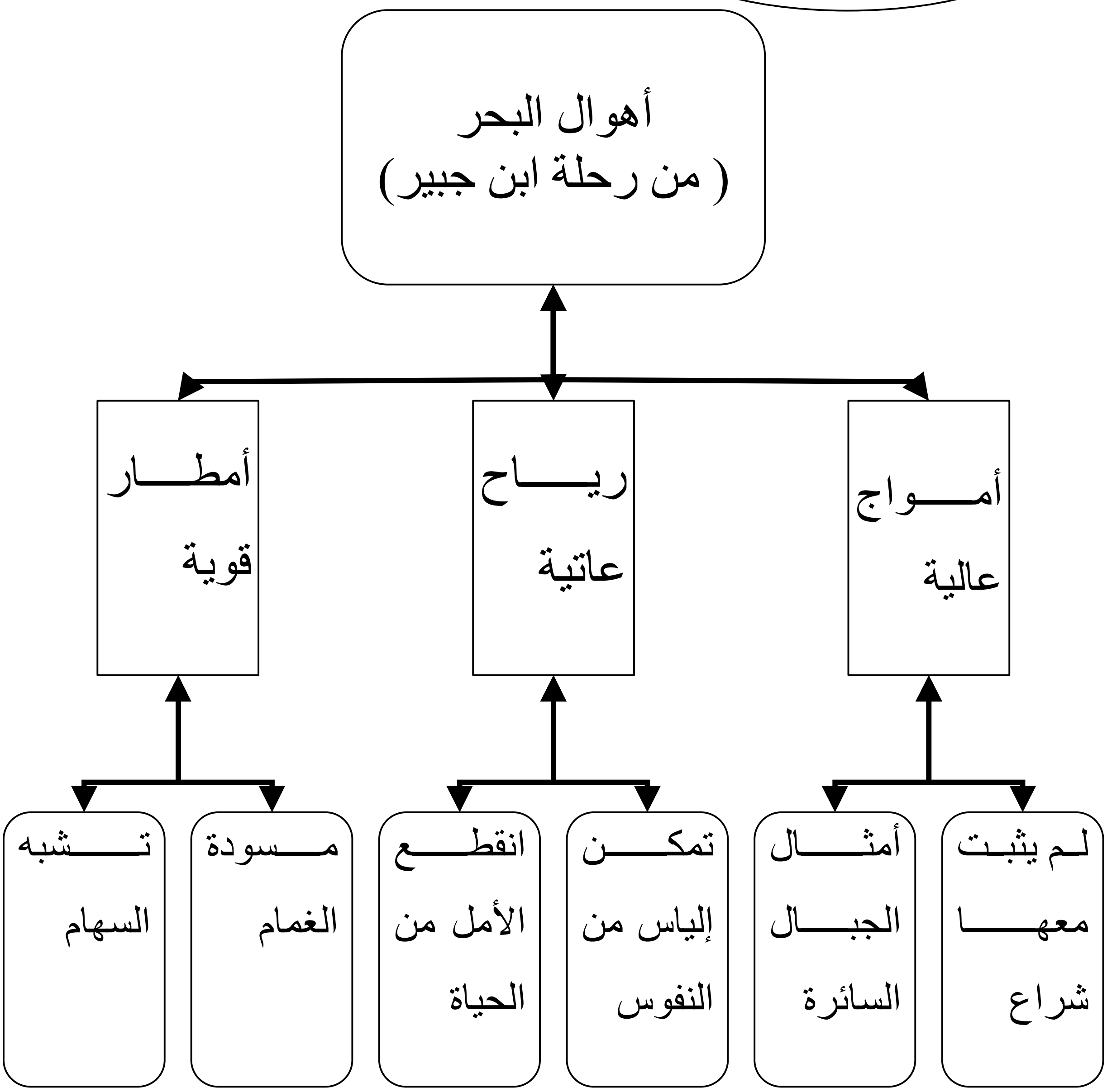
4- يكون الطلبة خارطة معرفة تتضمن أفكار المؤلف التي يوردها النص. ويكتبون جملة أو جملتين ملخص للأفكار الرئيسة التي ينطوي عليها النص.

5- تقوم مجموعات صغيرة من الطلبة بمقارنة خارطة المعرفة التي تتضمن تنبؤاتهم مع خارطة المعرفة التي تستند إلى أفكار المؤلف ويناقشون التوافق بينها، ويقيمون الوسائل التي استخدمها المؤلف لجعل النص سهلاً. (يمكن حث الطلبةعلى ذكر أفكارهم للإسهام في تحسين النص).

تتبادل مجموعات صغيرة من الطلبة أفكارهم الرئيسة، ويختارون أو يؤلفون فكرة رئيسة أخرى تخبر عن فكرة المؤلف الرئيسة بطريقة أفضل. يدعم الطلبة ملخصاتهم باستخدام تركيبة النص والتلميحات مدللين على ذلك. وتوجه عملية النقاش هذه الطلبة لتحليل ملخصاتهم ولبيان سبب تضمينهم للمعلومات التي تنطوي عليها هذه الملخصات.

إن الغرض من التلخيص في هذه الحالة هو تكوين صورة صحيحة عن النص مع التأكيد على أفكار المؤلف الرئيسة (وعند كتابة ملخصات لأغراض أخرى يمكن أن يقوم الطلبة بكتابة ملاحظات من النص تجيب عن أسئلتهم ولا تعكس عرض المؤلف للمعلومات).

خارطة المعرفة:



نشاط

(حصة واحدة)

1- يطلب المعلم إلى الطلبة النظر إلى العنوان المكتوب على السبورة (أهوال البحر)

2- يكلف المعلم الطلبة قراءة العنوان المكتوب على السبورة. ويصوب الأخطاء إن وجدت. طالب 1 .... طالب 2 ....

3- يسأل المعلم الطلبة السؤال الآتي: ماذا تتوقع من أفكار رئيسة من خلال هذا العنوان؟

4- يطلب المعلم إلى الطلبة سرد أفكارهم ويقوم بكتابتها على شكل خارطة معرفية.

5- يكلف المعلم الطلبة بتفحص النص لإيجاد التنبؤات التي توقعها الطلبة في مضمون درس (أهوال البحر).

طالب1 .... طالب2 .... طالب3 ....

6- يكلف المعلم الطلبة بكتابة تلخيص للدرس يتضمن الأفكار الرئيسة.

7- يشكل المعلم الطلبة على شكل مجموعات ثنائية ليقارنوا خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي أعدها المعلم.

8- يكلف المعلم الطلبة بتصميم مطوية يصف فيها البحر الميت.

الخطة اللدراسية للوحدة السابعة (أهوال البحر(من رحلة ابن جبير))

نتاجات التعلم	الإجراءات		الوسائل التعليمية	التقويم
يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:	دور المعلم	دور الطالب		
- يقرأ الدرس قراءة سليمة ومعبرة. - يستخرج معاني المفردات الجديدة. - يتعرف على بعض الرحلات والمغامرات العربيّة القديمة. - يستنبط بعض القيم والاتجاهات من الدرس. - يتعرف أهم أهداف الرحلات في القدم.	* استخدام استراتيجية تنال القمر من خلال : - توزيع نسخا من النص على الطلبة. - توجيه الطلبة للتفكير في الموضوع. - يطلب إليهم تنظيم ملاحظاتهم على شكل خارطة معرفية. - يحدد وقتا لقراءة النص أو يعينه نشاطا منزلياً. - متابعة الطلبة ومراقبتهم. - يراقب الطلبة في أثناء قيامهم بعملية التقييم والمقارنة للأفكار التي طرحوها مع ما تنطوي عليه أفكار المؤلف. - استخدام استراتيجية التفكير الناقدمن خلال: - فتح مجال للنقاش ، تقديم المهمة التي تحتوي على بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس.	- قراءة الدرس قراءة سليمة. - المناقشة وتوضيح معاني المفردات. - الإجابة عن الأسئلة المطروحة. - طرح الأسئلة. - المشاركة الفاعلة في التعلم من خلال مجموعات ثنائية.	- الكتاب المدرسي المقرر. - المعجم الوسيط. - السبورة - أوراق العمل. - الخرائط المعرفية - الطباشير. - الشفافيات - الحاسوب	- ملاحظة الأداء القرائي ملاحظة صحيحة. - تصويب الأخطاء. - التقويم المعتمد على الأداء. - استخدام قوائم الشطب. - القلم والورقة.

الملحق (2)

السادة أعضاء هيئة تحكيم الأدلّة التعليمية واختباريّ استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد .

الرقم	الإســــــــــم	التخصـــــــــــــص	العمـــــــــل
1	أ.د. طه الدّليمي	مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة	الجامعة الهاشمية
2	د. إبراهيم العوران	إدارة تربوية	مشــرف تــربوي
3	د. أحمد الكيلاني	مناهج وطرق تدريس التربية الاجتماعية	جامعة عمان العربيّة
4	د. خالد البداينة	اللّغة العربيّة	جامعة الطفيلة التقنية
5	د. خالد الخلفات	اللّغة العربيّة	جامعة الطفيلة التقنية
6	د. رفيف الهلسا	مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة	مشرفة تربويـــــة
7	د. ماجد الضمور	مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة	مديـــر مدرســة
8	د. محمد عيال سلمان	اللّغة العربيّة	جامعة الطفيلة التقنية
9	د. منتهى الطراونة	مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة	مشــرفة تربويـــة
10	د. منصور الكفاوين	اللّغة العربيّة	جامعــة الحسيـــن
11	د. نزار الضمور	اللّغة العربيّة	جامعة الطفيلة التقنية
12	د. يوسف الحباشنة	مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة	جامعة الطفيلة التقنية
13	د. يوسف المناصرة	مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة	جامعة عمان العربيّة
14	أحمد علي السعودي	بكالوريوس لغة إنجليزية+ دبلوم	رئيس قسم إشراف
15	أروى الضمور	ماجستير قياس وتقويم	مشــرفة تربوية
16	جميل التويجر	بكالوريوس لغة عربية+ دبلوم	مشــرف تربوي
17	عمر الرّبيحات	ماجستير لغة عربية	مشــرف تربوي
18	وليد السّقرات	بكالوريوس لغة عربية+ دبلوم	معلـــــــــم

ملحق (3)

اختبار استيعاب النصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي

عزيزي الطالب/ الطالبة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة استيعاب النصوص لديك وفي مستوياته الثلاثة (الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري والاستيعاب الناقد).

لذا يرجى ما يأتي:

1- قراءة النصوص قراءة دقيقة متعمقة.

2- قراءة الفقرات والبدائل قراءة فاحصة، ثم اختيار البديل المناسب من بين البدائل، بوضع دائرة حول البديل الصحيح .

3- لا تبدأ بالإجابة حتى يؤذن لك بذلك .

4- تأكد من أنك أجبت عن الأسئلة جميعها .

5- راجع إجاباتك وتأكد منها.

6- تأكد من كتابة اسمك واسم مدرستك وشعبتك .

وفيما يلي مثال يوضح ذلك :

* معنى كلمة نعوّل هو:-

أ- نقارن. ب- نشارك. ج- نعتمد. د- نهتم.

لنفترض أن هذه الفقرة تحتل رقم(2) من الأسئلة، وأن الإجابة الصحيحة هي رمز (ج) في نموذج الإجابة. ابحث عن رقم (2) ثم ضع إشارة (×)في المربع الذي يوازي الحرف (ج) كما هو موضح في الجدول الآتي:

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1				
2			x	
3				

ملاحظة: مدة الاختبار 50 دقيقة

شاكرا لك جهودك وتعاونك

الباحـــث غازي الربيحات

اسم الطالب:............................ اسم المدرسة: ....

النص الأول

اقرأ النص الاتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

إننا نؤكد لكم وأنتم تحضون بعميق اهتمامي ورعايتي، حرصنا الكامل على المضي في تحديث وتطوير مسيرة التعليم والنهوض بها، وتهيئة الأجواء الملائمة أمامكم للتميّز والإبداع، وتوفير وسائل العلم والمعرفة الحديثة التي تثري تجاربكم، وتطلق طاقاتكم وإبداعاتكم وتحفزها. ولأننا ندرك أن رسالة العلم والمعرفة لا تكتمل إلا بدعم وتعزيز دور معلمي ومعلمات المدارس، الذين يشكلون عماد العملية التعليمية والتربوية، فإننا وجهنا الحكومة ومن خلال وزارة التربية والتعليم لدعمهم وتأهيلهم وتدريبهم، ورفدهم بوسائل التقنية الحديثة، وتوفير سبل الحياة الكريمة التي تليق بمكانتهم وبعطائهم.

1- العنوان المناسب لهذا النص:

أ- اهتمام جلالة الملك في تحديث مسيرة التعليم .

ب- تقديم تحية المحبة والاعتزاز لمسيرة التعليم.

ج- توفير سبل الحياة الكريمة للمواطنين.

د- الإسلام دين العدل والمساواة والوسطية.

2- من أهم العوامل التي دفعت جلالة الملك لتوجيه هذه الرسالة :

أ- أهمية العملية التعليمية والتربوية . ب- لأن الأبناء هم ثروة الوطن.

ج- دعم وتأهيل وتدريب المعلمين . د- توفير سبل الحياة الكريمة .

3- جاءت الواو في جملة (تحضون بعميق اهتمامي ورعايتي) :

أ- واو الحال. ب- واو العطف.

ج- واو المعية . د- واو الاستئناف.

4- تعني كلمة "رفدهم":

أ- زيادتهم . ب- مشاركتهم.

ج- إعفاؤهم. د- دعمهم.

5- تأهيل المعلمين يعني:

أ- تدريبهم ورفع مستوى مهنيتهم. ب- رفع المستوى المعيشي لهم.

ج- رفع رتبهم ودرجاتهم. د- زيادة أعبائهم الوظيفية.

6- الموضوع الذي من الممكن أن تتنبأ به من خلال النص :

أ- صحي. ب- تربوي.

ج- سياسي. د- اقتصادي.

7- يتحسن المستوى التعليمي من خلال:

أ- تم التزويد بالوسائل التقنية الحديثة. ب- المضي في تطوير مسيرة التعليم.

ج- تهيئة الأجواء الملائمة للمتعلمين. د- جميع ما ذكر صحيح.

8- التقدم في التعليم يلفت إلى :

أ- رقي الأمة ورفعتها وتقدمها. ب- اهتمامها بالجانب المادي فقط .

ج- اهتمامها بالجانب المعنوي فقط. د- تخلف الأمة في بعض المجالات.

9- الجملة التي تمثل الفكرة الرئيسة في الفقرة الأخيرة:

أ- دعم المعلمين والمعلمات. ب- توفير سبل العيش الكريم.

ج- الاهتمام بقضايا المواطنين. د- إدراك جلالته لأهمية رسالة العلم والمعرفة.

10- مسألة الاهتمام بالعملية التعليمية هي مسألة:

أ- خيالية في الطرح. ب- طرحها أمر هام وموضوعي.

ج- تعبر عن وجهة نظر. د- واقعية الطرح.

النص الثاني

اقرأ النص الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه:

وقـــالت لـــي الأرض لما سألت: " أيا أم هل تكـــــرهين البشر"؟
"أبارك فـــي الناس أهل الطمـــوح ومـــن يستلـــذ ركـــوب الخطر
هـــو الكـــون حـــي يحب الحـــياة ويـــحتقـــر الـــميت مهما كبـــر
"فلا الأفق يحضـــن ميت الطيـــور ولا النحـــل يلثـــم ميـــت الزهر"
فـــلم تتكـــلم شفـــاه الظـــلام ولم تتـــرنم عـــذارى السحـــر

11- جاء على لسان الأرض قولها:

"أبارك في الناس أهل الطموح ومن يستلذ ركـــــوب الخطر"

كلمة "أبارك" تعني:

أ-التشجيع على خوض المعارك . ب-الدعوة إلى التقاعس.

ج-التمجيد لجرأة كل جريء. د- الحث على الصبر والمثابرة.

12- يقصد الشاعر بالأفق :

أ- الظلام. ب- وضوح الرؤيا.

ج- الخطر. د- السمو والرفعة.

13- ينتمي الشاعر ابو القاسم الشابي إلى أحد الأقطار الآتية:

أ- مصــر. ب- تونـــس.

ج- الاردن. د- لبنـــــان.

14- الفكرة الرئيسة في الأبيات السابقة:

أ- إرادة الحياة والطموح. ب- الانـــدثـــار.

ج- الابتعـــــاد عن الخطر. د- الراحة والخمول.

15- من أساليب الإلقاء الجميلة المحببة في القصيدة،التوقف عند:

أ- فـــعل الشــرط. ب- جواب الشرط.

ج- الفعل المنفي. د- الفعــل المثبت.

16- جاءت كلمة لما في البيت الأول:

أ- نافية. ب- شرطية.

ج- ناهية. د- ظرفية.

17- العاطفة التي سيطرت على الشاعر في هذه الأبيات:

أ- الطموح والتحدي. ب- الحزن والأسى.

ج- الشعور بالفخر. د- الفرح والسرور .

النص الثالث

اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

إن التطوير المستمر في جميع مجالات طب العيون، يسعى إلى توفير أحــدث عــلاج لأمراض العيــون، بأيســر الأساليب وأســرعها للطبيــب، وبأنجع النتائج وأقــصر فتــرة نقاهــة للمــريض. ففي علاج مرض الساد كانــت الطــريقــة القديمــة تعتمــد الــجراحة التقليديــة، إذ تشــقّ العين بطول عشرة مليمترات تقريبا لإزالة عدسة العين المصابة.

أمـــا الـــيوم فإن العمليـــة الحـــديثة لإزالـــة الساد تجري بأشعة الليزر التي تـــصل إلى عدسة العين المصـــابة من خلال فتحة لا يزيد قطرها عـــن الميليمترالواحد ونصف المليمتر، ولا تتطـــلب في معظم الحالات غرزا جراحية .

18- السبب الرئيس للإصابة بمرض الساد هو:

أ- عدم العناية بالعين. ب- تعريض العين للأشعة.

ج- سوء استعمال بعض الأدوية. د- تقدم السن.

19- العنوان المناسب لهذا النص:

أ- التطورفي مجال طب العيون . ب- الجراحة التقليدية.

ج-أسباب الإصابة بمرض الساد. د- الوقاية من مرض الساد.

20- من أهم أعراض الإصابة بمرض الساد:

أ - يمنع العين من تأدية وظيفتها. ب - ضعف في الإبصار.

ج - حدوث غشاوة في الرؤية. د - عدم القدرة على تحمل الضوء.

21 - جاءت إن في بداية النص:

أ - شرطية. ب - ناصبة ومؤكدة.

ج - مصدرية . د - غير عاملة.

22 – تطور طب العيون بمفهومه الأحدث هو :–

أ – الجراحة التقليدية. ب – باختراع جهاز الفاكو.

ج – المعالجة بالليزر. د – المعالجة بالقسطرة.

23 – واحد مما يلي من الأمراض التي تصاب بها العين بسبب تقدم السن :–

أ – طول النظر. ب – قصر النظر.

ج – عمى الألوان . د – الانحراف (الحول).

النص الرابع

اقرأ النص الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:–

عادة أولد مع أترابي متلفعاً بشرنقتي الخضراء الناعمة، وأظل تحت سمائي التي تبدو من موقعي هذا بلون بنفسجي لامع. أتمدد تحت سمائي الصغيرة مستسلماً لعنايتها وأكبر، ثم أشفق عليها وهي تجف، وتتشقق مبددة ذاتها لتصير تلك السماء البهية قشوراً ذهبية تكمل زينتي، وتهيئني لليوم الموعود ، يوم التحقق والانبعاث على صورة السلف " ذات الكمال والبهاء ".

24– العنوان المناسب لهذا النص هو:

أ . الشرنقة. ب . البنفسجة.

ج. حبة قمح. د . السماء الصغيرة.

25- وردت كلمة قشوراً في السطر الثالث:

أ . مفعول مطلق. ب . نعت.

ج. خبر صار . د . تمييز.

26- عبارة (تشرئب برأسها) تعني:

أ . ترفع رأسها عالياً. ب . تحاول أن تخفي رأسها.

ج. تحاول أن ترفع رأسها لتشرب الماء. د . تنزل رأسها إلى الأسفل .

27- عبارة (وتململت مستشعراً ضيق بيتي) تعني :-

أ . صار البيت ضيقاً فشعرت بالملل. ب . سئمت هذا البيت الضيق.

ج. أريد أن أوسع هذا البيت الضيق. د . شعرت بسوء هذا البيت.

28- اليوم الموعود بالنسبة لحبة القمح هو:-

أ . يوم القيامة. ب . يوم النضوج والاكتمال.

ج. اليوم الذي تتعرض فيه للنار. د . اليوم الذي ترحل فيه مع الهدهد.

29- العبرة من رحيل حبة القمح مع الهدهد هي:-

أ . البحث عن حياة جديدة . ب . التوافق مع الهدهد.

ج. حب المغامرة . د . خلافها مع أترابها.

النص الخامس

اقرأ النص الشعري الآتي ، ثم أجب عما يليه من أسئلة:

أودى بني وأعقبوني غُصــــــة	بعــد الرقـــاد وعبــرةً لاتقلــــعُ
فغبرت بعدهــم بعيش نـــاصب	وإخـــال أنـــي لاحــق مستتبـــع
ولـــقد حرصت بأن أدافع عنهم	فـــإذا المنيـــة أقبلـــت لا تدفـــع
وإذا المنيـــة أنشبت أظفارهـــا	ألفـــيت كـــــلَّ تميمـــة لا تنفـــع
فالعين بعدهـــم كـــأن حداقهـــا	سملـــت بشوك فهي عورٌ تدمـــع
ولقد أرى أن البكـــاءَ سفاهـــةٌ	ولسوف يولع بالبكـــا من يفجـــع

30- وردت لا في البيت الرابع :-

أ . ناهية.   ب . نافية.

ج. حرف جزم.   د . نهي وجزم.

31- الموضوع الذي تتحدث عنه الأبيات:-

أ . وصف الأبناء .   ب . رثاء الأبناء.

ج. مناجاة الأبناء.   د . الشكوى.

32- العاطفة التي سيطرت على الشاعر هي:-

أ . الحزن والأسى.   ب . الشعور بالخيبة.

ج. الفجيعة.   د . الإحباط.

33- تقييمك لهذه الأبيات:-

أ . ذات مشاعر صادقة. ب . ذات مشاعر مصطنعة.

ج. عادية المشاعر. د . مضطربة المشاعر

34- الأبيات التي تمثل الحكمة في الشعر العربي من هذه الأبيات:-

أ . البيت الأول. ب . البيت الثاني.

ج. البيت الرابع. د . البيت الخامس.

النص السادس

اقرأ النص الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تلي:

وفي ليلة عصفت علينا ريح هال لها البحر، وجاء معها مطر ترسله الرياح بقوة، كأنه شآبيب سهام، فعظم الخطب، واشتدّ الكرب، وجاءنا الموج من كل مكان، أمثال الجبال السائرة. فبقينا على تلك الحال الليل كله، واليأس قد بلغ منا مبلغه، وارتجينا مع الصباح فرجة تخفف عنا بعض ما نزل بنا، فجاء النهار بما هو أشد هولاً، وأعظم كرباً، وزاد البحر اهتياجاً، واربدّت الآفاق اسوداداً، واستشرت الريح، والمطرعصوفاً، حتى لم يثبت معها شراع .

35- إحدى هذه العناوين يمكن أن يكون عنواناً مناسباً للفقرة:-

أ . رحلة بحرية. ب . الرحالون العرب.

ج. أهوال البحر. د . أدب الرحلات.

36- جاء الفعل في جملة (وزاد البحر اهتياجاً):-

أ . معتل الأول. ب . معتل الآخر.

ج. معتل الوسط . د .صحيحاً.

37- أخذ هذا النص من كتاب االرحالة العربي:-

أ . ابن بطوطة. ب . ابن جبير.

ج. ابن ماجة. د . ابن خلدون.

38- من أكبر الأخطار التي تواجه الرحالين في البحر:-

أ . ارتفاع منسوب الأمواج. ب . هبوب الرياح.

ج. سقوط الأمطار الغزيرة. د . حلول الظلام.

39- تعتبر الرحلات البحرية قديماً هامة لأنها:-

أ . حلقة وصل بين الحضارات. ب .احدى مصادر الرزق.

ج. ذات قيمة علمية وأدبية . د . تنمي روح المغامرة.

40- بإمكانك اختيار حكماً ما على هذه الرحلة مما يلي:-

أ . ترفيهية. ب . ذات أهداف هامة.

ج. غير هادفة. د . مغامرة خطيرة.

الملحق(4)

نموذج الإِجابة

المبحث: اللّغة العربيّة /اختبار استيعاب النصوص الأدبية . المديرية:

المدرسة: الصف :التاسع الأساسي

الاسم: التاريخ : / / 2008

عزيزي الطالب/الطالبة: فرغ إجاباتك في هذا النموذج، علماً أن عدد أسئلة الاختبار 40 لكل منها أربعة بدائل. ضع إشارة (×) في خانة البديل الذي تعتقد أنه الصحيح:

رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1					21				
2					22				
3					23				
4					24				
5					25				
6					26				
7					27				
8					28				
9					29				
10					30				
11					31				

				32					**12**
				33					**13**
				34					**14**
				35					**15**
				36					**16**
				37					**17**
				38					**18**
				39					**19**
				40					**20**

مفتاح الإجابة

المبحث: اللّغة العربيّة /اختبار استيعاب النصوص الأدبية .   المديرية:

المدرسة: الصف :التاسع الأساسي

الاسم: التاريخ :   /   / 2008

رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1	×				**21**		×		
2	×				**22**			×	
3		×			**23**	×			
4				×	**24**			×	
5	×				**25**			×	
6		×			**26**	×			
7				×	**27**	×			
8	×				**28**		×		
9				×	**29**	×			
10		×			**30**		×		
11			×		**31**		×		

			×	**32**	×				**12**
			×	**33**			×		**13**
	×			**34**				×	**14**
	×			**35**				×	**15**
	×			**36**			×		**16**
		×		**37**				×	**17**
		×		**38**	×				**18**
	×			**39**				×	**19**
		×		**40**				×	**20**

الملحق (5)

اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد 2000 ومفتاح الإجابة

الأستاذ الدكتور المحترم

تحية طيبة وبعد:

يجري الباحث دراسة بعنوان" أثر استراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن "، وتطلب ذلك تطبيق اختبار في مهارات التفكير الناقد (اختبار كاليفورنيا2000 للتفكير الناقد) الذي جرى تعديله ليوافق البيئة الأردنية.

ونظراً لما تتمتّعون به من خبرة نوعية واطّلاع واسع في هذا الميدان أرجو التفضل في إبداء الرأي في الاختبار من حيث:

- صياغة أسئلة هذا الاختبار.
- مدى ملاءمة هذا الاختبار للبيئة الأردنية.
- مناسبة هذا الاختبار لمهارات التفكير الناقد.
- مناسبة هذا الاختبار للصف التاسع.
- إجراء أي تعديل ترونه مناسباً.

شاكراً لكم هذا الجهد وجزاكم الله خير الجزاء

الباحث غازي الربيحات

اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد2000

عزيزي الطالب/الطالبة:

يهدف هذا الاختبار الذي بين يديك إلى قياس قدراتك في مهارات التفكير الناقد من خلال فقرات الأسئلة الآتية:

تعليمات الاختبار:

يرجى قراءة النقاط الآتية قبل الإجابة:

- يتكون هذا الاختبار من(34) سؤالاً.
- كل سؤال يتكون من نص يليه أربعة اختيارات.
- قراءة النص بعناية وتمعن.
- اختيار إجابة واحدة من أنسب الاختيارات.

-ضع إشارة(x) على رمز الإجابة في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة، واحرص على أن توزع وقتك بالتساوي على أسئلة الاختبار

وشكرا لتعاونك

الباحث غازي الربيحات

1- لا تقلق يا أحمد، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب جامعي ألـيس كـذلك؟ وكـل الطلبـة الجامعين سيتخرجون عاجلاً أم آجلاً.

على فرض أن جميع العبارات الداعمة السابقة صحيحة، فإن الاستنتاج الـوارد فـي القطعة:

أ-لا يمكن أن يكون غير صحيح.

ب-من المرجح أن يكون صحيحا وقد يكون غير صحيح.

ج-من المرجح أن يكون غير صحيح وقد يكون صحيحاً.

د- لا يمكن أن يكون صحيحاً.

2- انظر إلى الطريقة التي تنمو بها أشجار السرو، إنها مرتبة في صف مستقيم تماماً، وهـي قريبة من بعضها بعضًا، فإنه إذا سقطت شجرة منها فسوف تسقط الشجرة التـي تليهـا فـي الصف، هذه الأشجار مرتبة كقطع (الدومينو)، لذلك إذا سقطت الشجرة الثانية فـإن جميـع الأشجار في الصف سوف تسقط.

على فرض أن جميع المقدمات صحيحة، فإن الادعاء الذي تطرحه القطعة:

أ-لا يمكن أن يكون غير صحيح.

ب-من المرجح أن يكون صحيحا وقد يكون غير صحيح.

ج-من المرجح أن يكون غير صحيح وقد يكون صحيحاً.

د- لا يمكن أن يكون صحيحاً.

3- إن الكائنات المجهرية هي من النوع الذي يتكاثر بشكل عام في الماء فقط وفي درجة حرارة فوق نقطة التجمد، نحن الآن في فصل الشتاء والبركة متجمدة تماماً؛ لذلك إذا كانت هناك أية كائنات مجهريه من النوع الذي نجري عليه أبحاثنا فهي لا تتكاثر في الوقت الحاضر.

على فرض أن العبارات الداعمة السابقة صحيحة، فإن الاستنتاج الوارد في القطعة:

أ-لا يمكن أن يكون غير صحيح.

ب- لا يمكن أن يكون صحيحا.

ج-من المرجح أن يكون صحيحا وقد يكون غير صحيح.

د-من المرجح أن يكون غير صحيح وقد يكون صحيحاً.

4- تمعن في الادعاء الآتي: (لجأ معاوية بن أبي سفيان(أحد خلفاء الدولة الأموية) إلى استعمال أسلوب الحِلْم في بعض الأحيان، ولأن هذا الادعاء يتصل بالسبب الآتي: (إجمالاً فإن كل سياسي يحتاج إلى سعة الصدر في التعامل مع الناس، ورغم كونه خليفة عظيما، فقد كان معاوية رجلاً سياسيًا، ولا يستطيع أحد أن يرضي الناس دون استعمال لغة الحِلْم في بعض الأحيان على الأقل).

على فرض أن جميع العبارات الواردة ضمن السبب صحيحة، فإن الادعاء الأولي:

أ- لا يمكن أن يكون غير صحيح.

ب- من المرجح أن يكون صحيحًا وقد يكون غير صحيح.

ج- من المرجح أن يكون غير صحيح وقد يكون صحيحًا.

د- لا يمكن أن يكون صحيحاً.

5- جملة " ليس كل المتقدمين لوظيفة معينة مؤهلين للخدمة" هذه جملة تعبر عن الفكرة الآتية:

أ- لا أحد من المرشحين مؤهل للخدمة.

ب- بعض المرشحين ليس مؤهلاً للخدمة.

ج- هناك شخص مؤهل للخدمة ليس مرشحاً.

د- كل المرشحين ليسوا مؤهلين للخدمة.

6- على فرض أن أولئك الأشخاص الذين يبحثون عن التحدي والمغامرة هم وحدهم الذين يجب أن يلتحقوا بالجيش هي عبارة صحيحة، فأي من البدائل تعبر عن الفكرة نفسها؟

أ- إذا كنت تبحث عن التحدي والمغامرة فيجب عليك الالتحاق بالجيش.

ب- إذا التحقت بالجيش فيجب أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج- يجب ألاّ تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق التحاقك بالجيش.

د- يجب ألاّ تلتحق بالجيش إلا إذا كنت تبحث عن التحدي والمغامرة.

7-افترض أن عالم نبات قال وهو يحاضر عن نباتات الحديقة: (الورد يعطي ألواناً) فأي من البدائل يمكن أن يكون التفسير الأفضل لهذا الادعاء؟

أ- هناك وردة لها أكثر من لون.

ب- هناك شيء له أكثر من لون وهو الورد.

ج- كل الورود لها أكثر من لون.

د- ليست كل الورود لها اللون نفسه.

8- (كذب المنجمون ولو صدقوا) هذه العبارة تعني الشيء نفسه في:

أ- إذا كان أي شخص منجماً، فإن هذا الشخص كاذب.

ب- إذا كان أي شخص كاذباً، فإن هذا الشخص منجم.

ج- هناك على الأقل شخص واحد منجم وهو يكذب.

د- الناس لا يكذبون إلا إذا كانوا منجمين.

9- أي العبارات الآتية مساوٍ تقريباً لهذه المقولة:"ليس صحيحاً أنه إذا كان سامي قد نجح في إدارة المحل التجاري فإن حساماً يكون بالتالي قد نجح في إدارة المصنع"

أ- لم ينجح سامي في إدارة المحل التجاري، إلا إذا كان حسام قد نجح في إدارة المصنع.

ب- أما أن يكون سامي قد نجح في إدارة المصنع، فإن حسام لم ينجح في إدارة المحل التجاري.

ج- إذا لم يكن حسام نجح في إدارة المصنع، فإن سامي لم ينجح في إدارة المحل التجاري.

د- نجح سامي في إدارة المحل التجاري بينما لم ينجح حسام في إدارة المصنع.

10- تمعّن في النص الآتي:

(1) القسطنطينية لم تكن تحت الحكم العثماني حتى عام1451 .(2) وفي الواقع غضب السلطان العثماني محمد الثاني من تهديد الأمبراطور البيزنطي فحاصر القسطنطينية، وهاجم العثمانيون القسطنطينية سنة1453م. (3) تم لهم النصر، وانتهت الدولة البيزنطية وأصبحت القسطنطينية "استانبول" عاصمة الدولة العثمانية. أفضل وصف للقطعة السابقة هي كونها:

أ- محاولة لإظهار أن الجملة رقم(1) صحيحة.

ب- محاولة لإظهار أن الجملة رقم(2) صحيحة.

ج- محاولة لإظهار أن الجملة رقم(3) صحيحة.

د- لا شيء مما سبق، لأن القطعة تخلو من أي محاولة إثبات.

استعمل القطعة الآتية للإجابة عن الأسئلة في (11)،(12):

(1) للحكم على مدى أخلاقية فعل معين فإننا نحتاج فقط إلى النظر في نتائجه التي تحقق أقصى فائدة لأكبر عدد من الأشخاص.(2) الأفعال الصحيحة هي تلك التي تقدم نتائج مفيدة غالباً، والأفعال غير الصحيحة نتائجها مؤذية غالباً. (3) قد يتخيل المرء وضعا غير عادي يؤدي فيه قتل شخص بريء إلى فائدة عظيمة للمجتمع بأكمله، على سبيل المثال.

(4) افترض أنه كانت هناك سجينة أنت تعرف بالتأكيد أنها بريئة تماما. (5) ولكن افترض أن كل من عداك كان يعتقد أنها مذنبة بارتكاب قائمة من الجرائم الوحشية الفظيعة. (6) افترض أن إعدام هذه السجينة سوف يمنع الآلاف الآخرين من ارتكاب جرائم مشابهة،(7) في هذه الحالة، فإن الفائدة العظمى لأكبر عدد من الأشخاص تتطلب أن تعدم السجينة البريئة، وهكذا. (8) فإن قتل شخص بريء يمكن أن يكون هو التصرف الصائب، حتى لو كان ينتهك حق الشخص في الحياة.

11- أية جملة تمثل الادعاء الرئيس؟

أ- (1)   ب- (2)   ج- (5)   د- (8)

12-الجملة(2) في القطعة السابقة يمكن وصفها بأفضل صورة على أساس أنها:

أ-ادعاء وسيط يربط الجملتين(1)،(2).   ب-شرح أو توضيح للجملة رقم(1).

ج-سبب داعم للجملة رقم(1).   د-ادعاء لا أخلاقي وغير ذي صلة منطقية.

13- لقد تم حديثا إنشاء العديد من الدوائر الجديدة والمتخصصة جدا في الشركة، هذا يثبت أن الشركة معنية جدا بطرق أكثر تطورا للوصول إلى السوق.

يمكن وصف هذه القطعة بأنها تفتقد الأمر غير المذكور الآتي:

أ- "استنتاج"، ستقوم الشركة قريبا بأداء أفضل في الوصول للسوق.

ب- "استنتاج"، أرادت الإدارة التوصل إلى طرق جديدة للوصول للسوق.

ج-مقدمة منطقية، كانت الشركة تعاني من الفشل في الوصول إلى السوق قبل تطوير هذه الدوائر الجديدة.

د- "مقدمة منطقية"، تعمل هذه الدوائر على طرق جديدة ومتطورة للوصول إلى السوق.

14- تمعن في هذه المجموعة من العبارات:"كان(نيرون) إمبراطورًا رومانيا في القرن الأول بعد الميلاد، جرت العادة أن يشرب كل إمبراطور روماني الكحول، ويفعل ذلك باستخدام أباريق وكؤوس مصنوعة من مواد قصديرية فقط، كل من يستعمل الأواني القصديرية ولو مرة واحدة يصاب بتسمم الرصاص ، يكشف تسمم الرصاص عن نفسه دائماً عن طريق إصابة صاحبه بالجنون.

إذا كان كل ما تقدم صحيحا فأي العبارات الآتية صحيحة؟

أ- أولئك الذين يعانون الجنون كانوا قد استعملوا الأواني القصديرية مرة واحدة على الأقل.

ب- بصرف النظر عن أي أمر آخر، فقد كان الإمبراطور نيرون مجنوناً بالتأكيد.

ج- كان استعمال الأواني القصديرية امتيازًا مقصورًا على أباطرة الرومان.

د- كان التسمم بالرصاص شائعا بين مواطني الإمبراطورية الرومانية.

15- افترض العبارات الآتية صحيحة:" الأشخاص الأنيقون لا يظهـرون بـشكل مبهـرج ولا بشكل باهت، إذا كان أحد الأشخاص غير مبهرج، فإن هذا الشخص ذو ذوق رفيع" ، أي من الجمل الآتية يجب أن تكون صحيحة إذا كانت العبارتان السابقتان صحيحتين؟

أ-الأشخاص الأنيقون لا يكونون ذوي ذوق رفيع ولا باهتين.

ب-إذا كان شخص ما أنيقاً، فإن هذا الشخص يكون باهتاً ولكن ذو ذوق رفيع.

ج-كل شخص أنيق يكون ذا ذوق رفيع ولا يكون باهتا.

د-لا يكون ذو الذوق الرفيع في الملبس باهتًا.

16- افترض هذه المجموعة من العبارات صحيحة:" إذا كان مهند يحب أي شخص، فهو يحب وسيم، هناك أشخاص عديدون لا يحبهم وسيم ومهند واحد منهم، ولكن كل شخص يحـب أحدًا ما ".

أي الجمل الآتية يجب أن تكون صحيحة إذا كان كل ما تقدم صحيحاً؟

أ-مهند يحب كل الناس.

ب-وسيم لا يحب أحدًا.

ج-مهند يحب وسيمًا.

د-لا شيء مما سبق.

*تعتمد الأسئلة (17) و(18) على النص الآتي:

توجد في كلية الرياضة سبعة أندية طلابية بالضبط(5،6،7،1،2،3،4) ويتوجب علـى عميد الكلية أن يختار بالضبط خمسة أعضاء من أندية مختلفة، للعمل في لجنة مهمة، أية تشكيلة من خمسة أشخاص ستكون مقبولة ما عدا أنه إذا اختير شخص من رقم(1)فلا يمكن اختيار آخر

من رقم(5) كذلك إذا اختير شخص من رقم(3) فيجب اختيار آخر من رقم (5)، وإذا عين شخص من رقم(2) فيجب أن يعين في اللجنة عضوًا من رقم(6).

17- فيما يلي خمس تشكيلات محتملة لأشخاص في اللجنة، أي منها التشكيلة الوحيدة التي تستجيب لكل الشروط.

أ-5،6،1،2،4 ب-2،3،4،5،6 ج-2،3،4،6،7 د-1،4،5،6،7

18- افترض أن العميد قرر أن يختار شخصا من النادي رقم (7) في هذه الحالة أي ناد آخر لا يمكن تمثيله في اللجنة؟

أ-1 ب-4 ج-3 د-2

19-تمعن في العلاقة المفترضة الآتية التي سنسميها من أجل التسهيل علاقة(السبيب) تعرف هذه العلاقة كما يأتي:" بنو البشر يمكن فقط أن يكونوا سبيبين، ولكن ليس كل عضو في الجنس البشري لديه سبيب، لا أحد يمكن أن يكون سبيبًا لنفسه، ولكن في الوقت الحاضر كل إنسان سبيب لشخص آخر، إذا كان شخص ما سبيباً لك فإن كل الأشخاص السبيبين له أيضاً سبيبون لك، فلا يمكن أن تكون سبيباً له على فرض أن أول إنسانين (وهما جدا جنسنا البشري اللذان توفيا منذ زمن بعيد) كان اسمهما صالحًا وجليلة،على أساس العلاقة المعطاة لعلاقة السبيب فإننا نستطيع القول بشكل مؤكد إن:

أ- صالحًا وجليلة هما سبيبان لبعضهما البعض.

ب-كلاً من صالح أو جليلة سبيب لنفسه.

ج- هناك شخص لا هو سبيب لصالح ولا لجليلة.

د- كلنا سبيبيون لصالح ولجليلة.

* للإجابة عن الأسئلة(20) و(21) استعمل الحالة المفترضة الآتية: في دراسة علمية أجريت على طلبة إحدى المدارس الثانوية في أمريكا، وجد أن(75%)من الطلبة الذين يشربون الكحول مرتين أو أكثر في اليوم ولمدة(60)يوماً، يصابون بتدهور في وظائف الكبد، وهذه النتائج ثبتت بالتجربة وبدرجة ثقة عالية وتم استبعاد أن تكون حدثت بالصدفة.

20- إذا كانت هذه النتائج صحيحة، فسوف تؤكد أن:-

أ- شرب الكحول يرتبط بتدهور في وظائف الكبد عند المراهقين.

ب- الكحول تسبب تدهورًا في وظائف الكبد عند المراهقين.

ج- الجنس ليس عاملا في العلاقة بين شرب الكحول وتدهور وظائف الكبد.

د- للباحث سبب حقيقي لإثبات أن على صغار السن ألاّ يشربوا الكحول.

21- لو كانت المعلومات في هذه الحالة المفترضة صحيحة، فأي من الفرضيات الآتية لن يكون هناك حاجة لاستبعادها، من أجل تدعيم الادعاء القائل: أنه بالنسبة لحوالي(75) من بين كل مئة مراهق يمكن أن يظهر لديه تدهور في وظائف الكبد بعد شهرين من شرب كمية لا تقل عن مرتين من الكحول يوميا؟

أ- تدهور وظائف الكبد تظهر فقط عند العينة التجريبية، ولكن مستوى التدهور يتوقف بعد أن يشرب الناس مدة أطول.

ب- بما أن المراهقين يتفاخرون بالشرب، فإن العلاقة الحقيقية بين الشرب وتدهور وظائف الكبد أكبر مما تشير إليه الدراسة.

ج- بما أن الطلبة في هذه المدرسة هم في الغالبية من السود وأصول لاتينية فإن هذه النتائج لا تنطبق على جمهور المراهقين في الولايات المتحدة بشكل عام.

د- بما أن المسؤولين في المدرسة فشلوا في المحافظة على سرية الدراسة فإن الهدف منها قد عرف من قبل الطلبة، ومن قبل أشخاص غير شرعيين.

22- افترض أنه كلما تساقطت الثلوج تكون الشوارع والأرصفة مبتلة وزلقة.

بناء على هذا الافتراض فأي من العبارات الآتية يجب أن تكون صحيحة؟

أ-إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبتلة، فان الثلوج تتساقط.

ب-إذا لم تكن الثلوج تتساقط فان الشوارع والأرصفة ليست زلقة.

ج-إذا كانت الأرصفة مبتلة أو الشوارع زلقة، فإن الثلوج تتساقط.

د- إذا كانت الأرصفة زلقة ولكن الشوارع جافة، فإن الثلوج لا تتساقط.

23- تمعن في هذه المناقشة: الشخص (س) أقصر من الشخص (ع)، الشخص (ك) أقصر من الشخص (س) ولكن الشخص (م) أقصر من الشخص (ك) وبناء عليه، يكون الشخص (ك) أقصر من الشخص (ل) أية معلومة يحب أن تضاف ليتحتم أن يكون الاستنتاج صحيحاً وذلك على فرض أن جميع المقدمات صحيحة.

أ-الشخص (س) أطول من (ل). ب- الشخص (ع) أطول من (ل).

ج- الشخص (ل) أطول من (س). د- الشخص (ل) أطول من (م).

للإجابة عن الأسئلة (24)،(25) استخدم الحالة المفترضة الآتية:

في بحث أجري على الأطفال بعمر أربع سنوات في إحدى المؤسسات التي تعنى بالأطفال قبل المدرسة تبين أن الأطفال الذين التحقوا بها طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر حصلوا على ما معدله 58 نقطة في اختبار مقنن لفحص الاستعداد للدخول إلى المدرسة، في الدراسة نفسها حصل الأطفال الذين التحقوا بالمؤسسة في الفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر على ما

معدله(52) نقطة على الاختبار نفسه، وأولئك الذين التحقوا في الفترة المسائية ولمدة تسعة أشهر حصلوا على ما معدله (51) نقطة، وفي دراسة على مؤسسة أخرى مشابهة وجد أن الأطفال في عمر أربع سنوات قد حصلوا على ما معدله (54) نقطة في الاختبار نفسه، وفي دراسة ثالثة على الأطفال في مؤسسة ثالثة، ولكن جميعهم من بيوت متدنية الدخل، وجد أنهم حصلوا على ما معدله (32) وكانت الفروق بين(22) والمتوسطات الأخرى ذات دلالة معنوية عند(0.05)من الثقة.

24- بشكل أولي فان الفرضية العملية الأكثر قبولا فيما يتعلق بهذه المعطيات هي:

أ- الالتحاق بمؤسسات ما قبل المدرسة يرتبط بالجاهزية للمدرسة.

ب-الأطفال الذين حصلوا على علامات 50 أو أعلى جاهزون لدخول المدرسة.

ج-هناك حاجة لمزيد من الاختبار قبل أن يصبح بالإمكان صياغة فرضية مقبولة.

د- يجب أن يكون هناك مساعدة مالية للأطفال لكي يتمكنوا من الالتحاق بهذه المؤسسات.

25- من أجل دحض الخيار (ج) في السؤال رقم(24) بشكل علمي يتوجب:

أ-التوصل إلى أن 95% من جميع الأطفال في عمر أربع سنوات كانوا بوجه عام جاهزين لدخول المدرسة.

ب-إيجاد طفل جاهز على العموم لدخول المدرسة ولم يلتحق بإحدى مؤسسات ما قبل المدرسة.

ج-التوصل إلى أن هناك فرصة أقل من 5% لحصول العلاقة بشكل عشوائي.

د-عدم عمل أي شيء، ليست هناك طريقة لدحض تلك الفرضية بشكل علمي.

26- يبدو أن هناك اعتقادين رائجين حول الحياة ما بعد الموت الأول، هو أن لكل منا روحًا خالدة والتي لا تموت لمجرد موت الجسد، والأخرى هي نوع من الاعتقاد في الحياة ما بعد الموت يوجد في المعتقدات الدينية لمعظم الثقافات، ومن الواضح أن السبب الثاني لا يثبت أن المعتقد صحيح، إن حقيقة إيمان الملايين من الناس بالحياة ما بعد الموت لا يجعلها حقيقية، لذلك لا يوجد شيء كالحياة بعد الموت.

أفضل تقييم لطريقة تقديم المتحدث للحجج هو:

أ- جيدة، تظهر أنه على الأرجح لا يوجد حياة ما بعد الموت.

ب- جيدة، ولكنها واقعياً خاطئة فيما يتعلق بالحياة ما بعد الموت.

ج- ضعيفة، لم تتعامل مع الطرح الذي يقول إن الروح لا تموت.

د- ضعيفة، لم تظهر صلة الاختلاف الثقافي.

27- لقد ارتفعت كلفة وقود الطائرات بشكل دراماتيكي منذ كارثة نفط Exxon في آلاسكا عام(1989) ومنذ الحرب التي اندلعت في الشرق الأوسط في عام(1991) في الفترة نفسها ارتفعت أيضا وبشكل حاد كلفة مشتقات بترولية، هاتان الحقيقتان تثبتان أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

أفضل تقييم لطريقة تقديم المتحدث الحجج هو:

أ- تفكير جيد، لأن وقود الطائرات من مشتقات البترول.

ب- تفكير جيد، ولكن ليست كل الحقائق مطروحة بدقة.

ج- تفكير غير سليم، لقد ارتفعت كلفة الغذاء في الفترة نفسها، ولكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات غذاء.

د- تفكير غير سليم، لا يستطيع المرء استخلاص استنتاجات حول وقود الطائرات بناء على حقائق متعلقة بمشتقات البترول.

28- مع خيوط الضوء الأولى قبل الفجر جلس رامي الصغير بهدوء ضاغطا بأنفه على زجاج نافذة غرفة نومه الباردة كان يرغب بشدة أن يكون الوقت صباحاً؛ لكي يستطيع أن يخرج من المنزل، ويلعب بكرته، في حالة التركيز القوي تمنى مرة تلو الأخرى أن تظهر الشمس، وبينما كان يتمنى ذلك، بدأت السماء تنير، استمر رامي بالتمني وبشكل لا يدع مجالا للشك تحركت السماء عالياً فوق الأفق أي(سماء الصباح) أحس رامي بالفخر بنفسه، فكر فيما جرى، وقرر أنه يستطيع أن يحول أية ليلة باردة موحشة إلى يوم صيفي مشرق وسعيد إذا أراد ذلك.

أفضل تقييم لطريقة رامي في تقديم الحجج هو:

أ- ضعيفة، كون الشيء حصل بعدما تمناه لا يعني أنه حصل لأنه تمناه.

ب- ضعيفة، الشمس تتحرك حول الأرض مع أو دون ذلك.

ج- جيدة، رامي لا يعدو كونه طفلا.

د- جيدة، أي دليل يثبت أنه لو لم يتمن حدوث الشيء لما كان حصل.

29-تشكل السرّيّة جزءًا هاما من العلاقة بين المريض والطبيب لكن حماية الناس من أذى خطير مهمة أيضا، لا يستطيع أحد أن يقول أي القيمتان أكثر أهمية، ويمكن أن ينشأ عن هذا معضلات مؤلمة، على سبيل المثال قد يعلم طبيب ما، أن مريضا سيؤذي شخصا ما، أو يتعرض للأذى من قبله، كما في حالة وجود تنكيل بطفل، هذا يضع الطبيب في موقف صعب

بخصوص ما إذا كان عليه أن يحافظ على السرية أو يبلغ السلطات المعنية عن الخطر المتوقع.

أفضل تقييم لطريقة تقديم المتحدث للحجج هو:

أ–تفكير جيد، لأنه لا يمكن المساومة على السرية.

ب–تفكير جيد، لأن هاتين القيمتين في المنظور المجرد تتعارضان مع بعضهما البعض.

ج–تفكير غير سليم، لأنه في منظور الممارسة اليومية يختار الأطباء قيمة دون أخرى.

د–تفكير غير سليم ، لأن القانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل أكثر أهمية.

30– تحتوي مجموعة أوراق اللعب العادية (الشدة) المكونة من (52)ورقة بالضبط أربعة ملوك وأربع ملكات وأربعة أولاد، ولغايات السؤال سنقول إن هذه الأوراق الاثنتي عشرة هي الوحيدة ذات الصور في مجموعة الأوراق العادية، أما بقية الأوراق مرقمة من واحد (القص) إلى رقم عشرة، ولغاية التبسيط فإننا نسمي هذه الأوراق الأخرى الأوراق المرقمة، افترض الآن أنك أعطيت مجموعة أوراق عادية من(52) ورقة لعب مخلوط جيداً، إذن على ما تعرفه الآن نستطيع الاستنتاج أن بين(52) ورقة لعب في المجموعة العادية بالضبط، أربعة أولاد، أربع ملكات، أربعة ملوك.

إن أفضل تقييم لطريقة الكاتب في توضيح هذا الاستنتاج هو:

أ– ضعيفة، لا تثبت شيئاً كما في قولنا: السماء زرقاء لأنها زرقاء.

ب–جيدة، الاستنتاج يشكل إعادة صياغة دقيقة للحقائق المعطاة.

ج– جيدة طريقة تقديم الحجج تأخذ بعين الاعتبار بشكل كامل كل ورقة في مجموعة ورق اللعب العادية.

د–ضعيفة تفشل في أن تأخذ بعين الاعتبار الميزة الكامنة في سحب ورقة لعب ذات صور.

للإجابة عن الأسئلة (31،32،33،34) يرجى التركيز على الاستنتاج الخاطئ في الحالة المفترضة الآتية:

ادعى كاتب خطابات يعمل في مجموعة تنادي بتفوق الجنس الأبيض أن الأمريكيين البيض متفوقون من الناحية الجينية على السود واللاتينيين الأمريكيين والآسيويين والإيرانيين وكل الأعراق المهجنة الأخرى، وذلك فيما يتعلق بالذكاء الإنساني الفطري، ولدعم هذا الادعاء استشهد كاتب الخطابات بدراسة قارنت مجموعتين من طلاب الصف العاشر أعطي لكل مجموعة الامتحان نفسه الذي يغطي كل جغرافية أوروبا، ركز الامتحان على أنهار وسلاسل جبال ودول وعواصم أوروبية، إضافة إلى الزراعة والصناعة والدين والموسيقى واللغات.

كانت المجموعة (أ) مكونة من (35) تلميذاً من تلاميذ الصف العاشر (34) من بينهم كانوا بيضاً يحملون أسماء عائلات – أنجلو– أوروبية، درس تلاميذ المجموعة (أ) في مدرسة إعدادية خاصة في إقليم أورانج الثري في ولاية كاليفورنيا تطلب تلك المدرسة من تلاميذ الصف التاسع دراسة موضوع تاريخ أوروبا على مدار السنة كانت المجموعة (ب) مكونة من(40) تلميذاً من الصف العاشر باستثناء أربعة منهم إما أمريكيين لاتينيين أو سودا أو شرق أوسطيين درس طلاب المجموعة (ب) في مدرسة ثانوية في حي أقليات عنيف موبوء بالعصابات في جنوب وسط إقليم لوس أنجلوس يدرس طلاب الصف التاسع في المدرسة الحكومية موضوع تاريخ العالم على مدار السنة أشار الكاتب إلى أن أداء المجموعة (أ) في امتحان الجغرافيا كان أفضل بشكل ملموس من أداء المجموعة (ب).

31- افترض أن مختصاً في العلوم السياسية اعترض قائلاً:" إن استنتاج الادعاء المطروح من هذه المعطيات غير صحيحة، لأن الباحث يتجاهل الضمانات التي ينص عليها الدستور الأمريكي والمتعلقة بفرص التعليم المتكافئة".

إذا كان ذلك صحيحاً فإن السبب الذي قدمه عالم السياسة ؟

أ- سبب غير مناسب، لقد تم احترام هذه الحقوق في البحث الأصلي.

ب- سبب غير مناسب، هذه الحقوق ليست ذات صلة بالبحث.

ج- سبب جيد، خرق الحقوق الرئيسة يجعل الدراسة غير مقبولة.

د- سبب جيد، فرص التعليم المتكافئة هو مفهوم غامض.

32- افترض أن مختصاً في علم النفس يجادل أن الاستنتاج والادعاء المطروح من هذه المعطيات غير صحيح لأن الدراسة لا تأخذ بالحسبان أثر البيئة في الذكاء، إذا كان ذلك صحيحاً فهل يكون السبب الذي قدمه عالم النفس جيداً أو سيئاً ولماذا ؟

أ- سبب جيد، يجب أن يؤخذ هذا العامل بعين الاعتبار.

ب- سبب جيد، البيئة وليست الخصائص الموروثة هي العامل الرئيس في تقرير الذكاء.

ج- سبب غير مناسب، لم يثبت أحد أن البيئة يمكن أن تؤثر على تعلم الجغرافيا.

د- سبب غير مناسب، من الصعب جداً قياس آثار البيئة على الذكاء.

33- افترض أن عاملة اجتماعية اعترضت "لا يستطيع المرء أن يتوقع من أطفال المجموعة (ب) أن يكونوا على القدر نفسه من ذكاء المجموعة(أ)فهم يأتون من خلفية فقر وجريمة وعائلات محطمة" إذا كان صحيحًا فهل السبب الذي قدمته العاملة الاجتماعية جيدا أم سيئا؟

أ–سبب جيد، الأحياء الفقيرة تعني مدارس فقيرة والمدارس الفقيرة تعني معلمين ضعفاء والمعلمون الضعفاء يعنون طلاباً ضعفاء، والطلاب الضعفاء يعنون علامات اختبار متدنية.

ب–سبب جيد، بصرف النظر عن العرق فإن الأطفال القادمين من مثل هذه الخلفيات يكونون أقل ذكاء من الأطفال الآتين من خلفيات ثرية.

ج–سبب غير مناسب، بصرف النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية يعتمد الذكاء على نوعية المدرسة التي يدرس فيها المرء.

د–سسبب غير مناسب، الفقر والثراء والظروف العائلية لا تجعل المرء أكثر أو أقل ذكاء.

34– افترض أن معلمة متدربة من أصل إفريقي–أمريكي، اعترضت بغضب، ماذا تتوقعون؟ لقد أخذ الأولاد الأغنياء مساقات في تاريخ أوربا، ولكن الأولاد الفقراء لم يفعلوا ذلك من المؤكد أنهم(الأغنياء) سيعرفون أكثر عن أوروبا.

إذا كان ذلك صحيحاً، فهل السبب الذي قدمته المعلمة المتدربة جيدا أم غير مناسب ولماذا؟

أ– سبب جيد، معرفة الحقائق لا تقيس الذكاء.

ب– سبب غير مناسب، هي لا تعدو كونها معلمة متدربة وعلى الأرجح فإنها لا تمتلك البحث أو خبرة التعليم لدعم ادعاءاتها.

ج– سبب غير مناسب ، من الواضح أنها تستجيب بشكل دفاعي لأنها سوداء بسبب الاستنتاجات التي توصّل إليها كاتب الخطابات.

د– سبب جيد، الفروق بين ما درسته المجموعة(أ) ميزته على مجموعة(ب) في امتحان الجغرافيا ذلك.

الملحق(6)

ورقة الإجابة

اختبار مهارات التفكير الناقد **المديرية:** **الصف :التاسع الأساسي**

الاسم: **المدرسة:** **التاريخ : / / 2008**

عزيزي الطالب: فرغ إجاباتك في هذا النموذج ، علماً أن عدد أسئلة الاختبار 34 لكل منها أربعة بدائل. ضع إشارة (×) في خانة البديل الذي تعتقد أنه الصحيح :

الرقم	بدائل الإجابات					الرقم	بدائل الإجابات			
	أ	ب	ج	د			أ	ب	ج	د
1						18				
2						19				
3						20				
4						21				
5						22				
6						23				
7						24				
8						25				
9						26				
10						27				
11						28				
12						29				
13						30				
14						31				
15						32				
16						33				
17						34				

مفتاح الإجابة

الرقم	الإجابة الصحيحة	تحليل	تقييم	استدلال	استنتاج	استقراء
1	أ		أ		أ	
2	أ		أ		أ	
3	ب		ب			ب
4	أ		أ		أ	
5	ب	ب			ب	
6	د	د			د	
7	د	د				
8	أ	أ			أ	
9	د	د			د	
10	د	د				
11	د	د				
12	ب	ب				
13	د	د				د
14	ب			ب	ب	
15	ج			ج	ج	
16	ج			ج	ج	
17	ب			ب	ب	
18	أ			أ	أ	
19	د			د	د	
20	أ			أ		أ
21	د			د		د
22	د			د	د	
23	ج			ج	ج	
24	أ			أ		أ
25	ج		ج			ج
26	ج		ج			ج
27	ج		ج			ج
28	أ		أ			ب
29	ب		ب			أ
30	أ		أ			ب
31	ب		ب			أ
32	أ		أ			د
33	د		د			
34	د		د			د

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

صُنّاع المعرفة
مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة

٤٩٧٤١

الرقم : ٣/ ٦ / ١ التاريخ ١٠/ ٩/ ١٤٢٩ الموافق ١٠/ ٩/ ٢٠٠٨م

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الطالب غازي محمد الربيحات بإجراء دراسة بعنوان "أثر استراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استراتيجية تدريسية على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور
ميسر خليل الجباشنه
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / الملف 10/3

وزارة التربيه والتعليم
مديرية التربية والتعليم
الطفيلة

الرقم :ط / ٧ التاريخ : ٢٦/٩/١٤٢٩هـ الموافق :٢٦ / ٩ /٢٠٠٨م

مديرة مدرسة العين البيضاء الثانوية للبنات
مدرسة العيص الثانوية للبنين
الموضوع/ البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

اشارة الى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٤٨٣٤٢ تاريخ ٢٠٠٨/٩/١٠ فأنه يقوم الطالب غازي محمد الربيحات بإجراء دراسة بعنوان اثر استراتيجية تنال القمر في استيعاب النصوص الادبية والتفكير الناقد استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج واساليب تدريس اللغة العربية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا . حيث يحتاج الى تطبيق استراتيجية تدريسية على عينة من طلبة الصف التاسع الاساسي من الجنسين ارجو تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير التربية والتعليم
الدكتور / يوسف سليمان الطراونة

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة / العلاقات العامة